

**NECESIDADES ESCRITURALES Y LAS IMPLICACIONES  
MORFOSISTÉMICAS PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE LOS  
ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA JOSE EUSEBIO CARO, SEDE ADOLFO MILANES, DE OCAÑA,  
NORTE DE SANTANDER.**

**AUGUSTO PÁEZ FRANCO**



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR  
PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA SEGUNDO SEMESTRE  
OCAÑA, NORTE DE SANTANDER**

**2018**

**NECESIDADES ESCRITURALES Y LAS IMPLICACIONES  
MORFOSISTÉMICAS PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE LOS  
ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA COLEGIO JOSE EUSEBIO CARO, SEDE ADOLFO MILANES,  
DE OCAÑA, NORTE DE SANTANDER**

**AUGUSTO PÁEZ FRANCO**

Trabajo de Grado para optar el título de Normalista Superior

Director

**Esp. NANCY CASTRO ARÉVALO**

Asesora de Metodología de la Investigación

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR  
PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA SEGUNDO SEMESTRE  
OCAÑA, NORTE DE SANTANDER**

**2018**

## NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

JURADO 1

---

---

JURADO 2

---

---

JURADO 3

Ciudad y fecha

**“La escritura no es producto de la magia, sino de la perseverancia”.**

**Richard North Patterson.**

## **AGRADECIMIENTOS**

Primero que todo agradecer a Dios por permitirme realizar este arduo trabajo, y entregar todo de mí para ejercer con honor esta linda profesión.

Agradezco a mis hermanos Bertha, Yolanda, Nancy, Genarina, Mireya, Víctor Cesar, Miguel Ángel, German, Gustavo, Henry Páez Franco, por su apoyo incondicional y orientación en el desarrollo de mi carrera como Normalista Superior y por el ejemplo de vida que ofrecen como profesionales y docentes.

Quiero agradecer a la Institución Educativa Escuela Normal Superior Ocaña y todos sus estamentos: docentes, directivos, personal administrativo, auxiliares administrativos, estudiantes y compañeros de estudios por acogerme en el Alma Mater y regalar sus mejores principios y valores en pro de la educación.

Un agradecimiento a los diferentes colegios y centros educativos por permitirnos realizar las prácticas y ayudarnos a relacionarnos con el medio.

Agradezco a las docente Nancy Castro Arévalo y Enith Cecilia Pérez, quienes con su apoyo y aportes se llevó a cabo el proyecto de investigación; y a todas aquellas personas que directa e indirectamente contribuyeron a finiquitar el procesos académico.

## **DEDICATORIA**

Este proyecto lo dedico primero a Dios por ser siempre el creador de vida y que cada día nos permite seguir adelante en pro de un mejor mañana, ofreciéndonos oportunidades de vida.

Especialmente esta meta culminada la dedico a mis padres docente Ana Dolores Franco de Páez (Q. E. P. D.) y Ciro Arturo Páez Pallares (Q. E. P. D.), quienes en vida dieron todo su ser para formar personas de bien e hijos útiles a la sociedad, siempre inculcando en nosotros principios y valores para forjáramos un buen futuro, que demostraron con ejemplo y sabiduría que el estudio es el mejor regalo que se le puede ofrecer a los hijos.

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	14
1. NECESIDADES ESCRITURALES Y LAS IMPLICACIONES MORFOSISTÉMICAS PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO JOSE EUSEBIO CARO, SEDE ADOLFO MILANES, DE OCAÑA, NORTE DE SANTANDER.....	15
1.1 EL PROBLEMA .....	15
1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA .....	15
1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	17
1.4 LINEA DE INVESTIGACION.....	17
1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	18
1.5.1 OBJETIVO GENERAL .....	18
1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	18
1.6 JUSTIFICACIÓN.....	19
2. MARCO DE REFERENCIA .....	22
2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS .....	22
2.2 MARCO TEÓRICO.....	23
2.2.1. CARACTERÍSTICAS, INTERESES Y NECESIDADES DE LOS NIÑOS DE 10 Y 12 AÑOS. ....	23
2.2.2. HABILIDAD ESCRITURAL .....	26
2.2.3. LA ESCRITURA .....	27
2.2.4 LECTOESCRITURA .....	32
2.3. MARCO LEGAL .....	53
2.4 MARCO CONCEPTUAL.....	58
3. DISEÑO METODOLÓGICO .....	63

3.1 TIPO Y ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	63
3.2 TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN. ....	63
3.2.1 LA OBSERVACIÓN .....	63
3.2.2 LA ENCUESTA.....	64
3.3. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	64
3.4 APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS .....	66
3.5 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	66
3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA .....	67
3.6.1 LA POBLACIÓN Y MUESTRA.....	67
4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	68
PROPUESTA PEDAGÓGICA .....	118
CONCLUSIONES.....	120
RECOMENDACIONES .....	123
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	124
EVIDENCIAS .....	126
ANEXOS .....	133

## Listado de Tablas

Tabla 1. Diagnóstico del estado actual de los hábitos de producción textual encontrados en los estudiantes de quinto grado de primaria de la institución educativa Colegio José Eusebio Caro, Sede Adolfo Milanés, de Ocaña Norte de Santander	73
Tabla 2. Dificultades Encontradas en el manejo del lápiz de los estudiantes de 5° grado de primaria de la Sede Adolfo Milanés	83
Tabla 3. Dificultades encontradas en la elaboración de trazos en la escritura de los estudiantes del grado 5° de la Escuela Adolfo milanés	90
Tabla 4. Dificultades encontradas en la grafología a los estudiantes de 5° de primaria de la Escuela Adolfo Milanés	98
Tabla 5. Dificultades encontradas en la producción textual de los estudiantes de 5° grado de primaria de la Escuela Adolfo Milanés	107
Tabla 6. Dificultades encontradas en la producción de fábulas en los estudiantes de 5° de primaria de la sede Adolfo Milanés	116

## **Listado de Gráficos**

Gráfica 3. Diagnóstico del estado actual de los hábitos de producción textual encontrados en los estudiantes de quinto grado de primaria de la institución educativa Colegio José Eusebio Caro, Sede Adolfo Milanés, de Ocaña Norte de Santander	74
Gráfica 4. Dificultades Encontradas en el manejo del lápiz de los estudiantes de 5° grado de primaria de la Sede Adolfo Milanés	83
Gráfica 3. Dificultades encontradas en la elaboración de trazos en la escritura de los estudiantes del grado 5° de la Escuela Adolfo milanés	90
Gráfica 4. Dificultades encontradas en la grafología a los estudiantes de 5° de primaria de la Escuela Adolfo Milanés	98
Gráfica 5. Dificultades encontradas en la producción textual de los estudiantes de 5° grado de primaria de la Escuela Adolfo Milanés	107
Gráfica 6. Dificultades encontradas en la producción de fábulas en los estudiantes de 5° de primaria de la sede Adolfo Milanés	116

## RESUMEN

La población estudiantil en el municipio de Ocaña refleja grandes dificultades escriturales, circunstancia que evidencia la necesidad de replantar métodos más eficientes en torno a la didáctica en la producción de textos escritos, permitiendo mejorar de manera significativa la capacidad de escribir textos de forma coherente y con cohesión de lo que los estudiantes piensan.

Las relaciones de los educandos con las demás personas de su entorno, requiere que él desarrolle sus competencias escriturales de manera significativa, tomando a la escritura como todo un proceso, de manera que escribir se convierta en un hábito alegre y cotidiano en las actividades escolares.

Los docentes en las aulas de clase tienen como objetivo primordial desarrollar esas competencias comunicativas escritoras en los estudiantes en las actividades en cada una de las áreas: redactar informes, ensayos, cuentos, fábulas y noticias.

Como aspectos fundamentales:

- Que en el proceso escritural, el estudiante genere significado.
- La escritura es la capacidad que poseemos las personas, para comunicar nuestro pensamiento, ideas, sentimientos.
- En las diferentes clases se abran espacios para realizar el proceso escritural y no sea algo monótono en la área de lengua castellana y que conlleve a una gran desmotivación en los estudiantes y de ahí los resultados en las diferentes pruebas presentadas.

Las experiencias prácticas (actividades) se evidenciaron en la sede: Escuela Adolfo Milanés, ayudaron al mejoramiento del proceso enseñanza – aprendizaje escritural, para

ello se tuvo en cuenta las necesidades en el proceso escritural en los estudiantes del grado 5° primaria, para la consecución de los objetivos se utilizaron como estrategia la didáctica, la lúdica y una gran actitud motivacional en los estudiantes en mención, pues es otra forma de entender sus gustos, mejorando la necesidad escriturales aprendemos a mejorar la relaciones de comunicación interpersonales que le permiten es su entorno una mayor influencia integral con sus semejantes.

En el estudio se trabajó con autores como: Jean Piaget, Emilia Ferreiro, David Ausubel, Jerónimo Bruner, los cuales dieron los aportes documentales que ayudaron el proyecto investigativo.

La metodología implementada de la presente investigación es de tipo cualitativo, cuantitativo y con enfoque descriptivo.

## **ABSTRAC**

The student population in the municipality of Ocaña reflects great scriptural difficulties, circumstance that evidences the need to replant more efficient methods around the didactics in the production of written texts, allowing to significantly improve the ability to write texts in a coherent manner and with cohesion of what students think.

The relationships of learners with other people in their environment, requires him to develop his writing skills in a meaningful way, taking writing as a whole process, so that writing becomes a joyful and daily habit in school activities.

The teachers in the classrooms have as primary objective to develop those communicative skills writers in the students in the activities in each of the areas: writing reports, essays, stories, fables and news.

As fundamental aspects:

- That in the scriptural process, the student generates meaning.
- Writing is the ability that people have, to communicate our thoughts, ideas, feelings.
- In the different classes open spaces to perform the scriptural process and not be monotonous in the area of Castilian language and that leads to a great demotivation in students and hence the results in the different tests presented.

The practical experiences (workshops) were evidenced in the headquarters: Adolfo Milanés School, they helped to improve the process of teaching - scriptural learning, for it was taken into account the needs in the scriptural process in the students of the 5th grade, for the attainment of the objectives were used as a

strategy didactic, playful and a great motivational attitude in the students in question, it is another way of understanding their tastes, improving the scriptural need we learn to improve the interpersonal communication relationships that allow it is their environment a greater integral influence with their peers.

In the study we worked with authors such as: Jean Piaget, Emilia Ferreiro, David Ausubel, Jeronimo Bruner, who gave the documentary contributions that helped the research project.

The methodology implemented in this research is qualitative, quantitative and with a descriptive approach.

## INTRODUCCIÓN

Por medio del dominio de la lengua escrita se realiza el proceso de apropiación de la cultura, conocimientos y técnicas en nuestra sociedad. Es evidente que el dominio de la lengua escrita constituye una herramienta esencial para el manejo de los seres humanos en un mundo cada día más complejo y tecnológico.

En la etapa de Educación Primaria los obstáculos de aprendizaje de la escritura, representan un considerable margen dentro de las dificultades de aprendizaje en general. El aprendizaje de la escritura, es sin duda, uno de los que con más frecuencia se ve alterado. Por tanto, es una adquisición básica, fundamental para los aprendizajes posteriores, de modo que los problemas específicos en ella, obstaculizan el progreso escolar de los niños que los experimentan. El alumno con dificultades en la escritura no sólo tiene problemas en el área de Lengua y Literatura, sino también en el resto de las áreas del saber.

Esta investigación pretende brindar a los docentes de la institución educativa Colegio José Eusebio Caro, Sede Adolfo Milanés, de Ocaña, Norte de Santander una variedad de estrategias que les servirán como herramientas para el mejoramiento de la escritura de sus educandos, así como alcanzar altos niveles de comprensión, buenos hábitos de escritura, competencias en las habilidades básicas comunicativas, el desarrollo de la creatividad, la expresión oral, entre otras capacidades de los estudiantes.

**1. NECESIDADES ESCRITURALES Y LAS IMPLICACIONES  
MORFOSISTÉMICAS PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE LOS  
ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA COLEGIO JOSE EUSEBIO CARO, SEDE ADOLFO MILANES,  
DE OCAÑA, NORTE DE SANTANDER.**

**1.1 EL PROBLEMA**

**1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA**

El presente trabajo de investigación está motivado en la búsqueda de respuestas que a la luz del aporte científico, permitan recuperar en los estudiantes de grado 5° primaria de la Institución Educativa José Eusebio Caro, Sede Escuela Adolfo Milanés, de Ocaña, Norte de Santander, el interés por mejorar las dificultades morfo sistémicas que pudieran ser halladas en el aula de clase durante el proceso de investigación, encontrando las respuestas a las necesidades escriturales y las implicaciones de estas, en la producción textual en los niños.

El desarrollo de las facultades cognitivas en niños de primaria, siempre se han manifestado a través de múltiples falencias relacionadas con la producción textual, en lo que tiene que ver específicamente con: mala ortografía, deficiencia en el uso correcto de los signos de puntuación, falta de coherencia y cohesión al crear textos, lo que lleva a que en sus escritos, no se encuentre una secuencia estructurada y lógica de palabras que permitan al pequeño escritor, decir claramente lo que él piensa; a esta situación se le suma, la pereza al escribir, ya que es muy común que al no ser capaces de elaborar un

texto escrito completo, terminen haciendo indisciplina con lo que denotan su desinterés por este tipo de actividad en el aula de clase.

Otra de las dificultades comunes en las instituciones escolares de todo el país, si nos atenemos a los índices de desempeño apoyadas en las pruebas saber, es que los niveles de desarrollo de las competencias comunicativas: lectoras y escritoras, no alcanzan con los índices propuestos para este grado. En el caso de estudio, se encuentra que la institución educativa presenta un 74% de los estudiantes que no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular. Además, en la prueba saber se concluye que al comparar con los establecimientos que presentan un puntaje promedio similar al de esta institución en el área y grado, es:

- Similar en Comunicativa-lectora
- Débil en Comunicativa-escritora

Es preocupante el observar la falta de interés de la gran mayoría de los estudiantes a la hora de plasmar en una hoja en blanco, un tema que surja de la inventiva espontánea de ellos y que los conduzca a dejar volar la imaginación y adentrarse en el bello mundo de la escritura.

Son problemas, que como ya se ha dicho, están relacionados con las dificultades en la lectura y la escritura y de estas con la imaginación, ya que este tipo de problemas, generalmente requieren de motivaciones pedagógicas que se convierten en una herramienta eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo cual se busca, que el niño a través de estos dos componentes, aprenda haciendo, al mismo tiempo que logre mediante la experimentación, desarrollar las competencias comunicativas tanto lectoras como escritoras, factores necesarios e indispensables, para estimular la creatividad y favorecer la producción textual.

### **1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

La escritura es un proceso cognitivo necesario para adquirir los saberes de acuerdo a la edad y al entorno que los rodea. El escribir implica actividades encaminadas a dinamizar el pensamiento, para fortalecerlo y cualificar cuando éstas se realizan con el fin de establecer canales de comunicación con las que se construye y amplía el conocimiento del mundo “la lectura y la escritura son procesos interpretativos a través de los cuales se construye significado”<sup>1</sup>. Por lo tanto, se hace necesario hacernos la siguiente pregunta:

¿Qué implicaciones morfo sistémicas suponen las dificultades escriturales de los niños de 5° grado de primaria, de la Institución Educativa Colegio José Eusebio Caro, Sede Escuela Adolfo Milanés, que impiden en ellos, la producción textual?

### **1.4 LINEA DE INVESTIGACION**

Nuestra línea de investigación es la Lectura y Escritura, que ha sido considerada la base del aprendizaje escolar, en primera medida porque de la habilidad para leer y escribir va a depender la calidad de los aprendizajes en las diferentes áreas del conocimiento y segundo porque las experiencias del niño en este campo determinarán en muchos casos su nivel de éxito o fracaso dentro del sistema escolar.

Para el docente este proceso también ha ocupado un lugar muy importante y su mayor preocupación se ha dirigido a la búsqueda y aplicación del método más eficaz para enseñar a leer y a escribir. Dentro de los métodos tradicionales más usados para el manejo de la lectura y la escritura se encuentran los analíticos y los sintéticos; en relación con la eficacia de estos dos, desde hace varios años algunos autores después de un juicioso análisis han señalado sus ventajas y desventajas.

Pese a los nuevos planteamientos para el aprendizaje de la lectura y escritura, en Colombia se insiste en trabajar con los métodos tradicionales. La gran mayoría de libros, manuales y cartillas están elaboradas según los principios de estos métodos. Aunque son múltiples los ensayos metodológicos que se han implementado para enseñar a leer y escribir, la realidad es que existe un alto porcentaje de alumnos que no han logrado este aprendizaje y como consecuencia de esto, se ven sometidos a la repetencia y a la deserción escolar.

Entre los objetivos de esta línea de investigación están:

- Desarrollar propuestas tendientes a mejorar la práctica pedagógica de los maestros y los estudiantes maestros, en torno al desarrollo de la lectoescritura en los alumnos.
- Identificar la problemática existente en el salón de clase y plantear soluciones alrededor del desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes.
- Implementar estrategias que posibiliten de manera objetiva en el desarrollo de procesos actuales y pertinentes de lectoescritura en los estudiantes.

## **1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.5.1 OBJETIVO GENERAL**

Establecer las necesidades escriturales y las implicaciones morfo-sistémicas, para la producción textual de los estudiantes del grado quinto primaria de la Institución Educativa Colegio José Eusebio Caro, Sede Adolfo Milanés, de Ocaña, Norte de Santander.

### **1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Profundizar sobre las competencias comunicativas escritoras de los niños de 10, 11, y 12 años.

- Diagnosticar el estado actual de los hábitos de producción textual de los estudiantes del grado quinto de primaria de la institución educativa Colegio José Eusebio Caro, Sede Adolfo Milanés, de Ocaña Norte de Santander.
- Identificar las dificultades escriturales encontradas en el proceso de escritura y sus implicaciones en la producción textual.
- Socializar los resultados de la investigación a la Comunidad Educativa Escuela Normal Superior de Ocaña.

## 1.6 JUSTIFICACIÓN

Las necesidades escriturales dentro de las implicaciones morfo- sistémicas en esta investigación, se justifican, porque beneficia a la comunidad, en especial a los estudiantes del grado 5 primaria de la escuela Adolfo Milanés en los procesos de producción textual.

La meta a cumplir es muy importante, porque de hecho beneficiaría las actividades académicas, el enriquecimiento de conocimientos, el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas en los educandos, ganadas por la capacidad de ilustrar con palabras, el producto de la imaginación, derivada a su vez, del ejercicio escritural cumplido con ellos, en la dinámica de las clases de lengua castellana.

En este sentido, Báez afirma que “el reencontrarse con el hábito de escribir significa despertar el nivel intelectual, adentrándolos a un nuevo mundo en el que la imaginación juega un papel muy importante en los niños, direccionando los resultados desde lo pedagógico a lo lúdico, persiguiendo a su vez, beneficiar la obtención de aprendizajes significativos, con esta población estudiantil.”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>BAEZ, M. y V. I. Cárdenas. (1999). Segmentación y escritura. Dos estudios sobre adquisición. Rosario-Argentina, Homo Sapiens Ediciones.

De acuerdo con las vivencias compartidas mediante la aplicación de estrategias en torno al tema objeto de la presente investigación, se podría decir que llevarla a cabo, serviría para intentar innovar dentro del sistema educativo actual; “si como docentes, aplicamos y estimulamos la imaginación como una estrategia dirigida a lograr resultados tangibles en la búsqueda de una propuesta que incentive en los niños el amor por escribir, se lograría con esto, una herramienta pedagógica encaminada a lograr la aproximación de sus estudiantes hacia la producción textual, instaurándola en ellos, como algo natural, es decir, que no sea algo extraño y mucho menos obligado, obteniendo mejores resultados en este contexto escolar.”<sup>2</sup> De acuerdo, con Godoy de Mondragón se puede concluir:

A nivel metodológico, la investigación también beneficiaría el crecimiento personal de los docentes de dicha Institución en particular y de los que fungimos como alumnos de la Normal Superior de Ocaña, en general, ya que podríamos demostrar con hechos, el buen desempeño logrado a través de las buenas enseñanzas recibidas y con lo cual, se marcarían hitos pedagógicos que servirían para captar la atención de cada uno de los niños del aula de clase, ya que a través de estas técnicas de acercamiento, fácilmente se podría derrumbar la apatía hacia el hábito escritural, lo que los llevaría a conocer el maravilloso mundo del asombro y el conocimiento, que sólo una buena escritura otorga.

Se espera que en el desarrollo de la actividad de producción de textos, los niños aprendan a manejar determinados contenidos, integrando todas las áreas del conocimiento, sin olvidar que el niño es imaginación pura, motivo por el cual, no debemos empobrecer la actividad escritora reduciéndola a una estrategia metodológica, ni tampoco a un recurso didáctico. “Las estrategias son mecanismos de influencia, modos de intervención o formas de organizar la enseñanza; son actuaciones inherentes al docente, porque es una acción, que realiza el docente para enseñar, pero no hay que abusar de ellas.”<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup>GODOY DE MONDRAGÓN, Marina.- Estímulos del aprendizaje creativo”. Edit. Norma. Bogotá 1996. 38 pg.

<sup>3</sup>Op. Cit.

Para muchos docentes, la enseñanza de la escritura es una labor exclusiva del área de Lenguaje. “Una de las razones por las cuales esta idea tiene tanto arraigo radica en que se piensa que escribir bien significa producir textos formalmente correctos, puesto que es en clase de Lenguaje donde explícitamente estos aspectos se trabajan con los estudiantes, se asume que es en esta área donde niños, niñas y jóvenes aprenden a escribir bien, pero no es así.”<sup>4</sup>

Al estimular los hábitos de la escritura en el área de lenguaje mejoraríamos los procesos escriturales en todas las áreas del conocimiento. Además, es importante destacar que este proyecto, tal como se ha concebido, se podría constituir en un aporte para todas las instituciones educativas de la región, en la búsqueda permanente de la calidad de la educación.

Al estimular los hábitos de la escritura en el área de Lenguaje se espera que mejoren los procesos de escritura requeridos en las otras áreas del conocimiento. Para lograrlo, se hace necesaria una ardua tarea de sensibilización, la disposición de todos los recursos humanos, legales, técnica, logística y física, que garanticen los resultados esperados.

---

<sup>4</sup>MERCADO Augusto.- " Modelos de estrategias lúdicas en el área educativa", Edit. Prisma, Medellín 2005.

## **2. MARCO DE REFERENCIA**

### **2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS**

La escritura fue una de las primeras manifestaciones humanas, que surge de la necesidad imperiosa y natural del hombre de comunicarse con sus semejantes, con algo distinto que no fuera su voz. Nace pues la escritura como una de las herramientas comunicacionales que en el periodo neolítico, el hombre primitivo de esta era, la utilizó para comunicarse y representar objetos mediante dibujos en piedra., que dicho de paso, tuvo también un origen mágico y cuasi religioso. Este tipo de escritura, fue la primera representación gráfica de escritura, basada en un tipo de dibujos pictográficos e ideográficos.

La escritura ideográfica se basó en figuras que simbolizaban ideas por medio de una representación icónica conceptualizando lo que se quiere transmitir, lo cual se codifica mediante articulación de signos. Los signos ideográficos son símbolos de la idea, algunos de ellos, hoy siguen siendo la base de la escritura China, Japonesa o de los jeroglíficos Egipcios en el pasado remoto.

Otro de los tipos de escritura, que causaron un impacto comunicacional en su época, fue la Escritura Cuneiforme y que surge a finales del IV milenio, donde los Sumerios, navegantes y viajeros por excelencia, comenzaron a escribir su idioma mediante pictogramas que representaban palabras y objetos.

Si bien esta escritura nace de los sumerios como queda dicho, se aposenta históricamente en la entraña de los Mesopotámicos. Consistía en sendas tablillas de arcilla húmeda, donde se consignaban los acontecimientos del día, mediante un tallo vegetal en forma de cuna, que da origen a su nombre.

La escritura fonética, es el estudio de los sonidos registrados mediante símbolos gráficos, que la lingüística incorpora a la producción y percepción de los sonidos de la lengua, por allá hacia las postrimerías del siglo VII a.C.

La escritura latina, hoy por hoy, es el sistema de escritura más usado. Se compone de 26 letras principales más ciertas modificaciones y letras adicionales según el idioma.

## **2.2 MARCO TEÓRICO**

### **2.2.1. CARACTERÍSTICAS, INTERESES Y NECESIDADES DE LOS NIÑOS DE 10 Y 12 AÑOS.**

#### **Teorías del Desarrollo del Lenguaje y del Pensamiento.**

##### **Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget:**

Piaget, con su teoría, va a poner el acento en la creación de conductas y de conocimientos no presentes en el sujeto en un momento determinado, en captar el sentido de la experiencia con objetos y en la solución de problemas. El desarrollo mental tiene un orden secuencial, el desarrollo psíquico es un proceso gradual, construido paso a paso con un cierto carácter cíclico. Propugna un aprendizaje mediante la acción. Pone un énfasis especial en la influencia del medio social. Todo cambio evolutivo puede explicarse por factores externos o internos al organismo. Sin negar los externos, Piaget enfatiza los internos. Para explicar el desarrollo, Piaget se basa en presupuestos biológicos. Existe una continuidad entre los procesos biológicos de adaptación al medio y el desarrollo propiamente psicológico. El desarrollo es explicado como un conjunto sucesivo de estadios o de estructuras mediante las cuales el sujeto se adapta al medio. Adaptación es aquí igual a proceso activo. Éste comprende dos facetas: asimilación (incorporación del medio al organismo) y acomodación (modificación del organismo por el medio). Hay cuatro factores que hacen posible el desarrollo cognitivo:

- Maduración: se refiere sobre todo a maduración biológica.

- Experiencias con objetos de carácter físico y lógico-matemático.
- Transmisión social: es el conjunto de conocimientos que el niño adquiere porque otros se lo transmiten.
- Equilibración: el organismo tiende a la adaptación de la manera más óptima posible.

El desarrollo del lenguaje entre los 10 a 12 años se da en términos generales de la siguiente manera:

A partir de los 10 años los niños pueden seguir 5 instrucciones consecutivas.

Los niños con déficit del lenguaje receptivo pueden tratar de cubrirlo volviéndose contestatarios o haciendo payasadas para no exponerse a un potencial ridículo al pedir que les expliquen las instrucciones.

Primer gran empuje hacia el placer funcional de hablar, de narrar, conversar...

Hay ciertas apreciaciones diferentes en el lenguaje de los varones y de las niñas. Éstas son más dadas a conversar. Su hablar es, generalmente, más fluido. El de aquellos, más preciso.

**Sintaxis:** En esta etapa adquieren logros como la comprensión y uso de estructuras gramaticales complejas, como los artículos, los adjetivos y las conjunciones.

Un mayor rendimiento en la sintaxis compleja estadísticamente significativa.

Entre los 10 y los 12 años los niños desarrollan una creciente y compleja comprensión de la sintaxis, la forma como las palabras se organizan en frases y oraciones.

## **DESARROLLO SEMÁNTICO:**

Evidencian un desempeño en el total de oraciones y en la cantidad de oraciones complejas que realizan.

Mayor cantidad de oraciones complejas y cláusulas efectúan en sus narraciones. Esta asociación también se evidencia con las cláusulas adjetivas y sustantivas, sin embargo, no se produce con las cláusulas adverbiales.

## **DESARROLLO PRAGMÁTICO DEL LENGUAJE.**

La pragmática consiste en la habilidad práctica del uso del lenguaje la etapa de las operaciones concretas de los 10 a los 12 años.

A partir de los 10 a los 12 años los niños manifiestan una transformación rápida.

Empiezan a liberarse del egocentrismo infantil, adquiriendo un pensamiento más objetivo. Ya son capaces de entrever la idea de causa. Pero su pensamiento posee una estructura en la que descubre las relaciones causa-efecto más por intuición que por un proceso reflexivo. Es el pensamiento pre conceptual. Aparecen ahora, los intereses especiales. Los niños entienden ya bien lo que leen, tienen una imaginación viva, y una memoria que se desarrolla rápidamente y que les permiten aprender y retener gran cantidad de datos. Se desarrolla progresivamente el proceso de localización. La capacidad de una observación más objetiva se orientará al estudio del medio local. El medio deja de ser una realidad global para convertirse en objeto de análisis. Estas observaciones directas y analíticas le proporcionan elementos de juicio para empezar a razonar, clasificar y captar la interdependencia de unos hechos con otros. La enseñanza tiene un tono más bien descriptivo e intuitivo, pero la observación y el análisis deben ser completados con clasificaciones sencillas. El niño de esta edad es ya capaz de generalizar, aunque de un modo limitado. El movimiento de autoafirmación propio de la pubertad, favorece la toma de conciencia de las relaciones del sujeto y su medio. El niño se interesa por la vida de grandes personajes, por el origen de las cosas, por la biografía, los cuentos, las fábulas y la leyenda.

En este momento se le iniciará en el conocimiento del hecho histórico biográfico con idea de espacio, pero con escasa comprensión del tiempo.

## **CONTEXTO SOCIAL DEL LENGUAJE.**

Entre los 10 y los 12 años, el crecimiento emocional es uno de los determinantes del desarrollo psicosocial más importante y complejo en el niño.

Los niños interiorizan plenamente los sentimientos de orgullo y vergüenza; emociones que dependen de la conciencia de sus acciones y de la clase de socialización que hayan recibido. Esto también afecta la opinión que el niño tiene de sí mismo. Conforme va creciendo el niño, llega a entender y controlar mejor las emociones negativas. También logra entender las emociones y expresarlas correctamente.

La socialización debe de ser instruida desde temprana edad, sin embargo, es un proceso que dura toda la vida, ya que la sociedad es un organismo vivo y cambiante. En una temprana edad, posee recursos limitados para establecer grupos de socialización. Los dos grupos sociales principales, pues es en donde convive con la sociedad, de un niño son la familia y la escuela. La principal diferencia entre ambos grupos reside en que la familia es una parte de la sociedad del niño que los padres no siempre pueden cambiar, ni elegir, ni manipular, sin embargo, la escuela sí es un ambiente propenso al cambio.

## **LENGUAJE ESCRITO**

Los niños de 10 a 12 años tienen mayores conocimientos y han conseguido un lenguaje oral suficiente, teniendo una fuente de comunicación más fácil y fluida, y deja de interesarse por el lenguaje visual. Es también el momento que se interesa por la literatura, por ejemplo, el mundo narrativo, pasando de la imagen a la palabra. Así mismo, producen discursos más complejos y más coherentes.

### **2.2.2. HABILIDAD ESCRITURAL**

El tema de la habilidad escritural de los estudiantes de la básica primaria, ha sido motivo de estudio de varios investigadores a nivel tanto nacional como internacional, definiendo papeles protagónicos a estudiantes, docentes y padres de familia.

Una de las mayores contribuciones hacia la consecución de resultados ante las dificultades del aprendizaje sobre el querer y saber escribir, ha sido indudablemente el aporte de Ausubel en relación con su teoría del aprendizaje significativo.

En el aprendizaje significativo, la motivación y la actitud pueden impulsar todos o algunos aspectos del aprendizaje. Estos alteran o favorecen en el proceso de interacción cognoscitiva, produciendo una manifestación de significados al aumentar el valor del esfuerzo, la voluntad no coaccionada y de la disposición inmediata; por lo tanto, aparte de ejercer en el aprendizaje un efecto facilitador o promotor inespecífico, no determinan ninguno de sus atributos cualitativos, ni influyen en la fuerza de separarlas.

Sobre el particular, múltiples investigaciones parten de que la motivación incide notablemente en todas las acciones que el hombre pueda realizar. En este sentido, la aptitud hacia la escritura, se puede condicionar en gran medida al componente motivacional.

### **2.2.3. LA ESCRITURA**

Morales O. y Espinoza N. (2003) definen la escritura como “una actividad intelectual en donde el escritor se vale de sus experiencias, conocimientos y competencias para construir significados y reproducir ideas”.

Así, se constituye de tres momentos: pre escritura, escritura y reescritura. Para Flórez R., Arias N. y Guzmán R. (2006), “es la elaboración/composición de un texto con un propósito determinado y para una audiencia específica. Una habilidad compleja, con múltiples exigencias simultáneas (coordinación de contenidos, generación de ideas, audiencia, recursos estilísticos, sintaxis, etc.) en una serie de procesos de planeación, transcripción, revisión y edición, que no siguen un orden fijo, sino que van y vuelven entre ellos antes de lograr versiones finales de los escritos”.

Por su parte, Rojas S., Rosas A. y Acevedo M. (2012) la resaltan, como “sistema que tiene sus propias reglas y posibilidades de reorganización según los propósitos comunicativos, los tipos de textos que se manejan en la cultura y los juegos literarios que posibilita el arte de la palabra en relación con las necesidades de expresión y las posibilidades creativas del sujeto que escribe”.

Sobre esta base, el componente afiliativo que se obtiene de este acervo teórico, es que se van a derivar múltiples metodologías, que van a permitir que el estudiante asegure la

superación de sus dificultades, con los cuales él se identifica de manera independiente y por cuya aceptación adquiere ante su grupo, estatus superior.

El estudiante que disfruta del arte de escribir, aprende más rápido, ya que su nivel de interpretación, se acelera en relación con lo que comprende, lo que lo dispondrá a estar motivado para obtener y retener la aprobación de la persona o personas con quien se identifique, por lo que escribe y como lo escribe.

En la motivación del logro están representadas disímiles proporciones de los componentes cognoscitivos, de mejoramiento personal y aspectos sociales vinculantes, como todo aquello que corresponda a sus características físicas de edad, género o estructura de la personalidad, que evidentemente se reflejan en los rasgos de su escritura.

Este motivo puntual, plantea un reto científico ¿Cómo desarrollar la motivación correcta, para lograr que los estudiantes del 5° grado de la Institución Educativa Colegio José Eusebio Caro, Sede Adolfo Milanés, de Ocaña, amen el arte de escribir?

Nada mejor para resolver este enigma, que acudir al refuerzo intelectual de autores de prestigio, qué gracias a la acuciosidad de sus investigaciones, pueden arrojar luces al problema.

Desde la corriente de Jean Piaget se plantea la teoría del conocimiento desde el enfoque constructivista, en tal sentido, el individuo en sus aspectos afectivos, sociales y cognitivos no es sólo un producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va generando paulatinamente como producto de la interacción entre estos dos factores.

En otras palabras, es una construcción del ser humano que realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea (Piaget, 1978). Según este enfoque, el sujeto es considerado como un ser activo en su proceso de aprendizaje; siendo la consecución de saberes no una copia sino la reelaboración en la que interviene el objeto del conocimiento y el sujeto que aprende (Solé, 1991).

Otro aspecto fundamental del Constructivismo son los conocimientos previos y el aprendizaje significativo que promulgó David Ausubel (1983) y cuya concepción radica

en la capacidad que tiene el individuo de generar nuevos aprendizajes a partir de los conocimientos que le son propios cuando estos se vinculan de una manera clara y estable.

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

Por otra parte, un aspecto primordial del constructivismo es la interacción social. A pesar de que la construcción del conocimiento está dada a nivel individual, actualmente se han introducido explicaciones acerca de su adquisición teniendo en cuenta la interacción social que se produce a lo largo del proceso de construcción del mismo.

En este sentido, Solé (1991) dice: “La situación educativa es una situación social, un proceso de construcción conjunta en la que el profesor y los alumnos pueden progresivamente compartir universos de significados más amplios y complejos”.

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

Jerónimo Bruner, ofrece un punto de vista sobre el problema del lenguaje y la escuela; sobre esto subraya: “Nos toca vivir en una época desconcertante en lo que se refiere al enfoque de la educación”. (1982).

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

Así mismo trata de encontrar explicaciones a la naturaleza de los mundos posibles dentro de las interrelaciones que tiene el hombre con la cultura y la sociedad (1982);

considera que no se pueden proporcionar explicaciones psicológicas a espaldas del trasfondo social en que se encuentra inmerso todo individuo.

Para Bruner, la construcción del conocimiento por parte del estudiante debe tener una base sólida en la interpretación correcta de ayudas que le son dadas por su guía o profesor. Si se sabe practicar el constructivismo desde una edad temprana, los individuos estarían siendo invitados a ser creadores de ciencia.

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

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

Al respecto señala (1982): “Las realidades de la sociedad y de la vida social son en sí, casi siempre productos del uso lingüístico representado en actos de habla, como, por ejemplo, el de prometer, abjurar, legitimizar, bautizar, etc.”

Una vez que adoptamos la idea de que una cultura en sí comprende un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por aquellos que participan de ella, la función constitutiva del lenguaje en la creación de la realidad social, como un tema de interés práctico.

Según Bruner (1998) la formación de conceptos es un acto de invención que construye categorías, sobre esto señala: “Categorizar es hacer equivalentes cosas que se perciben como diferentes, agrupar objetos, acontecimientos y personas en clases y responder a ellos en términos de su pertinencia de clase, antes que en términos de su unicidad”.

Para este teórico, la formación de conceptos supone la búsqueda de características que diferencian a los seres de una clase; es así como identifica tres tipos de conceptos:

conjuntivos, cuyos atributos relevantes están todos presentes al mismo tiempo; disyuntivos, definidos por la presencia de uno de sus atributos relevantes y relacionales que surgen cuando los atributos definitorios se relacionan entre sí.

Frente a cada característica la persona decide tener o no una propiedad dada. Además, es importante que los profesores provean situaciones problemáticas a sus estudiantes con las que puedan descubrir por si mismos la estructura de la materia.

Es así como el aprendizaje en el aula debe realizarse inductivamente por los estudiantes respecto a ésta. Según su teoría, la estructura fundamental de la materia la forman conceptos que se relacionan entre sí como categorías de cosas agrupadas porque son semejantes.

Este aspecto lo enuncia claramente Guillar (2009) en su texto “Las Ideas de Bruner”, al respecto afirma: “Dicho con pocas palabras, el sujeto codifica y clarifica los datos que le llegan del entorno a través de categorías de las que dispone para comprenderlo”

Es evidente pues, que la motivación es la clave desencadenante de los factores que incitan el aprendizaje y al gusto por las destrezas que nos da el lenguaje, sea este escrito o verbal.

La asociación significativa, de magnitud variable, entre motivación y habilidad se pone de manifiesto en todos los estudios sobre el tema. Al ser la motivación una variable dinámica, está sujeta a cambios en la intensidad de su relación con la habilidad aplicada a la escritura como proceso conector de ideas entre un emisor y un receptor.

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

Sobre este aspecto, Ferreiro (1982) afirma: “Son constructores de conocimiento desde el comienzo mismo. Han tratado por sí mismos de encontrar respuestas a problemas muy difíciles y abstractos planteados en el esfuerzo por comprender el mundo que los rodea.”

Es de comprender que los niños siempre están construyendo objetos complejos de conocimiento, y el sistema de escritura es uno de ellos. Hablar del lenguaje – facultad innata que tiene todo ser humano para comunicarse- es un cúmulo de potencialidades y habilidades que sólo el buen docente puede llegar a descubrir, explotar y aplicar; estos procesos son encaminados al desarrollo cognitivo, emocional y comunicativo de todo niño en sus primeros pasos por la Escuela.

Y es allí sin lugar a dudas donde los primeros pilares de apego a la escritura deben generar en ellos una emotividad, enmarcada en mundos posibles, fantasías y disfrute por el proceso de aprendizaje que se acerca a este mundo desconocido a través del lenguaje como herramienta de conocimiento de la cotidianidad.

#### **2.2.4 LECTOESCRITURA**

Las cuatro etapas en el aprendizaje de la infancia y adolescencia, según Piaget y por la que pasa todo sujeto son: La etapa sensoriomotor (de 0 a 2 años), la etapa concreta o intuitivo (de 2 a 6 años), la etapa Preoperacional (de 7 a 12 años) y la etapa Abstracta (de 13 años en adelante). Estas etapas están caracterizadas por el desarrollo de la lengua oral que van desde el monólogo, hasta el diálogo, hasta llegar a la generalización del pensamiento hipotético deductivo.

La producción de cientos de artículos y libros dedicados a la educación y al desarrollo de la niñez le granjeó múltiples premios, doctorados *Honoris Causa*, por su labor inteligente, creativa y novedosa. Algunas de las obras psicoeducativas son: *El lenguaje y el pensamiento en el niño* (1923). *La representación del mundo en el niño* (1926), *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (1936), y *La formación del símbolo en el niño* (1946). No cabe la menor duda de que G. Piaget es uno de los investigadores más destacados de los finales del Siglo XX por sus investigaciones en psicología infantil. Por su formación naturalista, su concepción pedagógica consiste en: Adaptar al niño al medio

social adulto para transformar su constitución Psicobiológica en un sujeto consiente y con valores.

Cuáles son los principios de aprendizaje según Piaget?

1. El aprendizaje es un proceso interno, activo e individual.
2. Toda estructura cognoscitiva que se desarrolla en periodos longitudinalmente con integración y coherencia.
3. Todo sujeto se adapta al medio ambiente a través de los procesos de asimilación y acomodación.
4. Todo aprendizaje parte de cuatro conceptos básicos que son: el esquema, la simulación, la acomodación y el equilibrio.

El ejemplo del niño que realiza un paseo por el campo y se encuentra con una VACA. Como el niño desconoce el animal grita: "Mira ese perro". Ante el estímulo de la información que tiene en sus fichas de registro (esquemas), la información que se aproxima es la que él conoce. La asimilación consiste en identificar las características comunes: Tiene cuatro patas, hace Muu, tiene ubre, come pasto y da leche luego en la acomodación, observa las diferencias y semejanzas. Llega al equilibrio, haciendo un balance entre asimilación y acomodación. Aprende que la vaca es un animal diferente al perro y al gato.

En síntesis, la vida, obra y aportes del destacado investigador, catedrático y creador del Constructivismo Jean Piaget, es una muestra de que este psicopedagogo suizo hizo aportes significativos al consagrarse al análisis y evolución del conocimiento, a la ciencia y la educación en La postrimería del Siglo XX. Murió en Ginebra, Suiza en el año 1980 lleno de premios y laureles por sus aportes a la humanidad.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Jean Peaget y sus Aportes a la Lectoescritura, obtenido de:

<https://archivo.elnuevodiario.com.do/2008/03/22/jean-piaget-y-sus-aportes-a-la-lectoescritura/>

## LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCRITURA EN EL NIÑO

*Emilia Ferreiro\**

Centraré la exposición en la noción de *construcción*, tratando de mostrar que construcción implica *reconstrucción*. Trataré también de defender la utilización técnica del término “constructivismo”, oponiéndome a la utilización abusiva que lo vacía de contenido para convertirlo simplemente en una etiqueta para designar apenas un conjunto de prácticas pedagógicas vagamente relacionadas entre sí.

El término “construcción”, referido al aprendizaje de la lengua escrita, no es muy común; generalmente se habla de aprendizaje. No es que “aprendizaje” sea un término erróneo, porque efectivamente hay un proceso de aprendizaje; pero la historia social de los términos ha impregnado al término “aprendizaje” con una fuerte connotación empirista que no es la que yo quisiera darle. El término “maduración” está excluido porque no se trata de un proceso puramente madurativo. El término “desarrollo” ha sido poco usado en la literatura hispana, aunque en inglés es hoy en día bastante corriente oír hablar de *developmental literacy*. Probablemente es poco usado en español porque en literatura hispana el término “desarrollo” es usado para casos en que se supone que lo “espontáneo” ocupa tanto o más lugar que lo aprendido. El término “adquisición” es más correcto, ya que no prejuzga los mecanismos de esa adquisición. Pero yo sostengo que se puede hablar en sentido estricto de “construcción”, usando ese término como Piaget lo usó cuando habló de la construcción de lo real en el niño, o sea: lo real existe fuera del sujeto, pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo. Es precisamente eso lo que hemos descubierto que los chicos hacen con la lengua escrita: tienen que reconstruirla para poder apropiársela.

El término “constructivo” no es sinónimo de activo. Por supuesto que el niño, en cuanto sujeto que construye conocimiento, es un sujeto activo; pero para la tradición pedagógica, “activo” puede querer decir una serie de cosas que no están necesariamente involucradas en el término “constructivo” (y viceversa).

Cuando hablamos de “construcción” de la escritura en el niño, no estamos hablando de la emergencia más o menos espontánea de ideas ingeniosas, ideas curiosas, ideas a veces extraordinarias que tienen los chicos —lo que en inglés se suele decir *wonderful ideas*. Es

algo más que eso. Tampoco se trata de que algunas cosas se construyan y luego hay una especie de suma lineal de lo ya construido. En algunas conversaciones con colegas, yo percibo que la idea de construcción ha sido incorporada de una manera parcial: consideran que algunas cosas iniciales se construyen, pero luego pareciera que el resto se adicionara, como si se tratara de un momento constructivista inicial y, en lo que sigue, el asociacionismo vuelve a aparecer, de alguna manera. Algo muy importante y poco comprendido es que un proceso constructivo involucra procesos de reconstrucción y que los procesos de coordinación, de integración, de diferenciación, etc., también son procesos constructivos.

Antes de señalar algunas de las características generales de un proceso constructivo, para entender por qué en el caso de la lengua escrita se puede hablar de construcción de la escritura en el niño, es preciso hacer dos aclaraciones previas.

Primera aclaración: yo digo “escritura” entendiéndolo que no hablo solamente de producción de marcas gráficas por parte de los chicos; también hablo de interpretación de esas marcas gráficas. En español no hay un término equivalente al inglés *literacy*, que es particularmente cómodo para hablar de algo que involucra más que aprender a producir marcas, porque es producir lengua escrita; algo que es más que descifrar marcas hechas por otros, porque es también interpretar mensajes de distinto tipo y de distinto grado de complejidad; algo que también supone conocimiento acerca de este objeto tan complejo—la lengua escrita— que se presenta en una multiplicidad de usos sociales.

Es cierto que gran parte de lo que hemos podido aprender acerca de lo que los chicos piensan de ese objeto, ha sido más en función del análisis de sus producciones escritas que del análisis de sus actos de interpretación de escritos producidos por otros. Pero eso no quiere decir que ese sea el único dato. Algo que me parece importante subrayar es que, para mí en particular y para otros colegas, el dato con el que trabajamos no es nunca la página que quedó marcada por el acto de escritura de un chico; el dato con el que nos parece adecuado trabajar es un dato múltiple que comprende: a) las condiciones de producción, b) la intención del productor, c) el proceso de producción, d) el producto y e) la interpretación que el autor del producto da a ese producto una vez producido.

Es difícil aislar alguno de los componentes del proceso de producción y comparar luego los datos. Generalmente no se puede decir casi nada frente a una hoja escrita producida por un chico pequeño y mucho menos frente a una sola escritura; es preciso cotejar una *serie* de producciones escritas y conocer las condiciones de producción, el proceso de producción y la interpretación final dada por el sujeto.

Segunda aclaración: a veces trabajamos con datos obtenidos en situaciones experimentales bastante controladas, y a veces trabajamos con datos obtenidos en situación espontánea. (No creo que la dicotomía entre provocado y espontáneo tenga mucha significación). A veces trabajamos con grupos de chicos, a veces con chicos aislados. Todo depende de la *pregunta* a la que se quiere responder.

Puede hablarse de proceso de construcción en el caso de la lengua escrita, porque hemos podido identificar la existencia de conceptualizaciones infantiles que no es posible explicar por una lectura directa de los datos del ambiente ni por transmisión de otros individuos alfabetizados. Un ejemplo bien conocido es el problema de la cantidad mínima de caracteres: no solamente los chicos argentinos, mexicanos o venezolanos, sino también los chicos franceses, italianos (y, según datos recogidos por Freeman y Whitsell, 1985, también los niños norteamericanos), piensan que hace falta cierta cantidad de caracteres para que lo escrito sea interpretable.

La cantidad óptima de caracteres es tres, y esto no puede atribuirse a una enseñanza directa de los adultos alfabetizados, porque un adulto de cualquiera de las lenguas que he mencionado lee palabras de una o dos letras (artículos, preposiciones, conjunciones, formas verbales, etc. que tienen esa cantidad) y además existen fragmentos con una o dos letras en la escritura del medio ambiente (*environmental print*). Lo mismo ocurre con la hipótesis de la variedad interna. Hemos podido identificar una serie de ideas muy poderosas que son mantenidas contra evidencias empíricas en contrario por los chicos y que no pueden ser explicadas como resultado directo de la lectura de los datos de la experiencia inmediata o de la transmisión de informaciones por parte de adultos alfabetizados.

En segundo lugar, hay evidencias que indican que esas conceptualizaciones tienen un carácter muy general y aparecen en chicos expuestos a ortografías diferentes, a sistemas educativos diferentes y a condiciones socioculturales muy diferentes. Eso no excluye, por supuesto, las especificidades.

En tercer lugar, hemos observado reiteradamente que, si bien hay grandes variaciones en las edades de aparición de esas conceptualizaciones, las secuencias parecen ser regulares, lo cual autoriza a pensar que el orden de aparición de esas conceptualizaciones no es aleatorio. Los niños parecen resolver ciertos problemas en cierto orden; la resolución de ciertos problemas les permite abordar otros. Eso también autoriza a pensar que es posible hablar de una relación de *filiación* entre esos modos de conceptualización, entendiendo que una filiación es más que una mera sucesión. Una sucesión de ideas “extraordinarias” de los chicos no es más que una sucesión hasta que no podamos identificar cuáles son las relaciones de precedencia que permiten dar cuenta de lo nuevo que aparece en términos de lo anterior construido; una simple relación de precedencia no señala la necesidad de ese orden.

Quisiera además señalar que, en la búsqueda de antecedentes que permiten dar cuenta de las construcciones subsiguientes, pocas veces se encuentra un caso en que lo precedente está de alguna manera prefigurando lo siguiente. La precedencia suele estar dada por nociones que no prefiguran las subsiguientes, pero que permiten su aparición a través de los conflictos que ellas mismas contribuyen a engendrar. La búsqueda de las relaciones constructivas de precedencia no debe confundirse con la búsqueda de errores progresivos. Algunos investigadores se dedican a buscar, dentro de las conceptualizaciones infantiles, lo correcto (o lo menos erróneo) con respecto al sistema de escritura que el niño está tratando de aprender, de tal manera que —y porque las concepciones empiristas son tremendamente tozudas— tendríamos nuevamente la aparición de ideas parcialmente correctas, un poco más correctas, bastante correctas, hasta que sean totalmente correctas.

En una visión constructivista, lo que interesa es la lógica del error: a veces se trata de ideas que no son erróneas en sí mismas, sino que aparecen como erróneas porque se sobre generalizan, siendo pertinentes solamente para algunos casos, o de ideas que necesitan ser

diferenciadas, o de ideas que necesitan ser coordinadas o, a veces, ideas que generan conflictos y esos conflictos desempeñan un papel de primera importancia en la evolución. Algunos de esos conflictos los entendemos muy bien; esperamos entender mejor otros en un futuro no muy lejano.

P.e., el requerimiento de cantidad mínima, al cual nos hemos referido y que ha sido ampliamente documentado, parece cumplir inicialmente la función de mantener una diferenciación entre las partes y la totalidad. Los niños hacen una distinción que es extremadamente pertinente: una letra es simplemente uno de los elementos para construir esas totalidades significativas con respecto a las cuales sí se puede hacer la pregunta: ¿Qué dice allí? Las letras son simplemente los elementos con los que fabricamos algo interpretable; en sí mismas no son nada más que partes de un todo. El requerimiento de cantidad mínima parecería ayudar a mantener el clivaje entre las partes no interpretables constitutivas de una totalidad interpretable. (La distinción parte-todo es un problema lógico de carácter general que se manifiesta *también* en la escritura.) Pero ese requerimiento de cantidad mínima, más adelante va a desempeñar otro papel, generando conflictos nuevos. Cuando los niños empiezan a entrar en el período de fonetización de la escritura —entendiendo por tal el momento en que empiezan a comprender que hay una relación bastante precisa, pero no muy clara para ellos, aun entre la pauta sonora de la palabra y lo que se escribe, cuando empiezan a buscar una correspondencia entre partes de la emisión y partes de la representación— van a descubrir en muchas palabras una o dos partes y ponen entonces una o dos letras; pero como siguen pensando que con una o dos letras lo escrito no se puede leer, necesitan poner más; algo similar ocurre en el caso de las escrituras producidas por otros; pero allí el problema es inverso: hay letras de más cuando ellos anticipan menos. De tal manera que el requisito de cantidad mínima parece cumplir al inicio una función general de diferenciación entre las partes que componen una totalidad y la totalidad en sí misma; pero más adelante ese mismo requerimiento genera una serie de situaciones conflictivas que constituyen desafíos para los niños. Esos conflictos son similares a los que Piaget describe en la teoría de la equilibración (1975).

Antes de ejemplificar estas nociones de construcción y reconstrucción, hago un brevísimo resumen de las conceptualizaciones sucesivas que hemos podido identificar

con mayor claridad (tomando como base la exposición que se encuentra en Ferreiro 1988a).

En un primer momento los niños conceptualizan la escritura como un conjunto de formas arbitrarias, dispuestas linealmente, que no representan los aspectos figúrales del objeto —para eso sirve el dibujo— y que sirven fundamentalmente para representar aquella propiedad importantísima de los objetos que el dibujo no consigue atrapar: el nombre. Linealidad y arbitrariedad de formas son las dos características más fácilmente aceptadas de una representación escrita.

Luego empiezan a elaborarse las *condiciones de interpretabilidad*, o sea, para que una escritura represente adecuadamente algo, no basta con que tenga formas arbitrarias dispuestas linealmente; hacen falta ciertas condiciones formales, de carácter muy preciso: una condición cuantitativa y una condición cualitativa. La condición *cuantitativa* tiene que ver con la cantidad mínima; la condición *cualitativa* con lo que hemos llamado la variedad intrafigural o variedad interna. En ese momento cada escritura se juzga por sí misma y no hay aún criterios claros para compararlas entre sí. Eso es lo que aparece luego y nuevamente sobre un eje cuantitativo y un eje cualitativo, pero ahora tratando de resolver otro problema: ¿Cómo se crean en la escritura diferencias capaces de expresar las que el sujeto percibe o evalúa entre lo que quiere escribir? Se descubren así diferenciaciones cuantitativas que tienen que ver con límites mínimos y máximos de caracteres y diferenciaciones cualitativas que tienen que ver con las formas de las letras, con las diferencias de posición de las letras y las combinaciones de las mismas. A significados diferentes deben corresponder secuencias diferentes, pero las diferencias que se marcan son fundamentalmente diferencias semánticas y no diferencias sonoras.

La fonetización de la escritura comienza cuando los niños empiezan a buscar una relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla. El análisis del significante parece surgir también tratando de comprender nuevamente, pero a otro nivel, la relación entre el todo y las partes constitutivas. El período de fonetización de la escritura, en el caso de lenguas como el español, se manifiesta con un primer período silábico, seguido por un período silábico-alfabético, y finalmente los niños abordan lo esencial de una escritura alfabética: atienden fundamentalmente a las diferencias y semejanzas en el

significante con descuido de las semejanzas o diferencias en el significado. De tal manera que se los ve trabajando con hipótesis de este tipo: a semejanza de sonidos, semejanza de letras; a diferencias sonoras, diferencia de letras. Todo lo demás no se entiende y porque no se entiende no aparece. Las escrituras alfabéticas iniciales dejan en suspenso, dejan de lado, todo lo que no es alfabético en la representación alfabética del lenguaje. No es extraño, es perfectamente comprensible, pero es maravilloso que así sea. ¿Qué es lo no alfabético? Lo no alfabético es todo aquello que no responde al principio general antes mencionado (a diferencia de sonidos, diferencia de secuencias gráficas; a semejanza de sonidos, semejanza de secuencias gráficas). La separación entre palabras, los signos de puntuación, la distribución de mayúsculas y minúsculas y las alternativas gráficas para semejanzas sonoras o las semejanzas gráficas para diferencias sonoras —o sea, lo que generalmente llamamos la ortografía de cada palabra— no tiene nada que ver con esto.

El paso siguiente consiste, obviamente, en tratar de entender lo que se dejó de lado y que se sabe que está en el objeto, pero que ha sido puesto de alguna manera entre paréntesis porque, primero, y muy sabiamente, los chicos tratan de entender los principios fundamentales del sistema alfabético y después tratan de entender lo que no es alfabético dentro del sistema alfabético.

La evidencia empírica acumulada parece indicar que el orden de sucesión de las conceptualizaciones de los chicos no es azaroso y que alguna de las construcciones son previas a otras porque son constitutivas de las construcciones subsiguientes. Esto no quiere decir que podamos encontrar una secuencia similar con respecto a *todos* los aspectos de la adquisición de la escritura. Hay una serie de aspectos que quizás no se organicen de esta manera (Ferreiro 1988b). La secuencia que he descrito (de manera muy resumida) es relativa a los esfuerzos infantiles por responder a esta pregunta fundamental: ¿Qué es lo que la escritura representa y de qué manera lo representa?, o sea: ¿Qué clase de objeto es ese objeto? Insisto en que describir una serie ordenada de modos de organización no descarta las diferencias individuales, sino que permite ubicarlas en un marco general. Lo más importante no es discutir sobre las etiquetas ni discutir sobre si las etapas son tres, cuatro o seis; lo más importante, creo, es entender ese desarrollo como un proceso y no como una serie de etapas que se seguirían unas a otras casi automáticamente.

Es importante también, y creo que pedagógicamente ha sido muy importante, la posibilidad de ver en positivo muchas cosas que antes se veían solamente en negativo. Ese larguísimo período que precede a las escrituras alfabéticas era antes considerado casi exclusivamente en términos de: “El chico no puede, no sabe, es inmaduro, se equivoca todavía, no aprendió”. Hoy en día sabemos ver eso en positivo y por eso podemos evaluar los avances que han tenido lugar y sabemos leer esos datos en términos de indicadores bastante finos que nos permiten entender cómo piensan los productores de esos textos.

Los procesos de construcción siempre suponen reconstrucción; pero ¿qué es lo que se reconstruye? Es preciso reconstruir un saber construido en cierto dominio para poder aplicarlo a otro dominio; hay reconstrucción de un saber construido previamente con respecto a un dominio específico para poder adquirir otros conocimientos del mismo dominio que, de algún modo, han sido registrados sin poder ser comprendidos; también hay reconstrucción del conocimiento que de la lengua oral tiene el niño para poder utilizarlo en el dominio de lo escrito. Yo quisiera dar algunos ejemplos, utilizando datos que aún no están publicados y que espero que sirvan de ilustraciones interesantes de los procesos a los que estoy haciendo mención.

Los primeros datos que voy a presentar tienen que ver con el problema de cómo se va construyendo progresivamente la correspondencia silábica hasta que ésta llega a ser una correspondencia estricta término a término. Se trata de un trabajo de tesis elaborado por una alumna mía, en México,

Sofía Vernon, utilizando una técnica muy distante de la recolección de textos espontáneos. En este caso se trataba de proponerle al chico de 4 y 5 años la escritura de una serie de palabras con cantidad variable de sílabas, pertenecientes a un mismo campo semántico (nombres de medios de comunicación, comidas, flores, animales, etc.), *pero obligando a una detención después de cada letra escrita*. Se trata de una técnica muy intrusiva, que pocas veces nos atrevemos a utilizar y que *no* propondríamos para un trabajo didáctico. Cuando el niño comienza a escribir, se lo detiene y se le pregunta: “Hasta ahí, ¿qué dice?”; el chico sigue y con cada letra adicional se repite la pregunta. El

trabajo se realizó con chicos que, siendo presilábicos, estaban en el período más evolucionado del presilábico, es decir, que hacían diferenciaciones interescrituras, diferenciaciones cuantitativas o cualitativas, y que, además, podían resolver sin ninguna dificultad una tarea de segmentación silábica a nivel oral (en el caso que nos ocupa, la emisión silábica de palabras con una detención franca entre las sílabas).

Estos datos permiten la reconstrucción hipotética de la siguiente secuencia evolutiva:

No se pueden interpretar las partes como tales. Frente a la incompletud gráfica, o sea, cuando la palabra desde el punto de vista gráfico no está completa o bien no dice nada o bien dice la palabra completa aunque el sujeto sostiene que todavía faltan letras. El ejemplo es de Itzel está escribiendo *triciclo*; pone una *o*, dice que allí “no dice nada”. Agrega otra letra, una especie de *erre*. “¿Qué dice allí?”. *Triciclo*, pero a la pregunta: “¿Entonces ya está completa?”, responde que no, que faltan letras. Pone otra más y ya dice *triciclo*.

Otro tipo de conducta consiste en la oscilación entre interpretar las partes incompletas como inicio de la palabra o como la palabra entera. Es el ejemplo de Pablo, quien está escribiendo *barco*. Con la primera letra dice *barco*, *bar*, con dos dice *barco*, pero todavía no está completa, dice *bar*, *barco*. Con tres ya dice *barco*.

Otra posibilidad es interpretar la incompletud gráfica como correspondiendo a una parte de la palabra, pero la misma parte de la palabra, cualquiera que sea la incompletud gráfica, hasta lograr la completud. Es el ejemplo de Lupita con una letra dice *ba*, con dos dice *ba*, con tres también y así hasta que ya dice *barco*, con seis letras.

El tipo siguiente es parecido al anterior, excepto en que pareciera haber cierta conciencia de que el agregado de letras implica un cambio sonoro. Lo interesante es que en lugar de producir una variación cuantitativa, es decir, más pedazos de sonoridad para más letras, se producen variaciones cualitativas. Ejemplo: Vladimir, quien está escribiendo *tortilla*. Con una dice *tor*, con dos también, con tres dice *tar*, con cuatro dice *tir*, con cinco vuelve a decir *tor* y con seis ya dice *tortilla*.

Los chicos llegan a considerar que la correspondencia debe ser cuantitativa, es decir, que a más letras corresponden más pedazos de sonoridad. El problema es encontrar una manera de anticipar cuántos “pedazos” de escritura hay que poner. Es el ejemplo de Karla (Ilustración 1e), que está escribiendo *avión*: en una letra dice *a-vi*, con dos dice *a-ví-o*, con tres dice *a-vi-o*, con cuatro dice *a-vii-o* (con una *u* a la francesa), con cinco dice *a-vii-o-on* y con seis dice *a-vi-on*, *avión*. Un ejemplo similar es el de Angiu por gran dificultad en anticipar cuántas letras tiene que poner, Angiu produce cambios consonánticos en la emisión, pero tratando de introducir consonantes “neutras” (emisión con boca cerrada). Está escribiendo *tamarindo*; con una dice *ta*, con dos dice *ta-ma*, con tres *ta-ma-rin*, con cuatro *ta-ma-rin-m*, y así siguiendo, hasta que con siete letras finalmente dice *tamarindo* (sin silabear).

Los esfuerzos por controlar la correspondencia cuantitativa buscando sistemáticamente aumentar la sonoridad a medida que aumentan las letras, se expresa en una búsqueda de correspondencia silábica, aunque no sea siempre una correspondencia silábica estricta. Es el caso de Rodrigo escribiendo *tamarindo*: con una dice *ta*, con dos dice *ta-ma*, con tres dice *ta-ma-rindo*.

Reitero que todos estos chicos no tenían ninguna dificultad en el recorte silábico oral de las mismas palabras o palabras similares y estaban en una situación que los obligaba a elaborar una justificación frente a cada letra agregada.

Estos datos sugieren que la hipótesis silábica en la escritura no aparece como una aplicación directa de la posibilidad de recorte silábico a nivel oral; que no es porque el chico sabe recortar muy bien a nivel oral en sílabas que inmediatamente puede aplicar ese “saber hacer” oral a la escritura. Por el contrario, estos datos parecen sugerir que ese “saber hacer” a nivel oral debe ser reelaborado, que hay que redescubrir la utilidad de la sílaba para resolver un problema de la escritura, para saber cuál es el valor de las partes de un todo en proceso de construcción. He calificado esta secuencia de “reconstrucción hipotética” porque ningún sujeto, en todas las situaciones, presenta solamente un tipo de

conducta. Pareciera haber coexistencia de algunos de estos tipos de conducta; y esos son problemas que todavía deberemos investigar.

El siguiente ejemplo tiene que ver con la comprensión de algunos aspectos de la ortografía. En la comprensión de esos aspectos es muy posible que también encontremos una evolución psicogenética. Si recordamos que incluimos en “lo ortográfico” tanto la ortografía de las palabras como la separación entre palabras, la distribución de mayúsculas y minúsculas y los signos de puntuación, pasará mucho tiempo hasta que podamos establecer con claridad cuáles aspectos responden a una evolución psicogenética.

Pero ya es posible empezar a ver “en positivo” algunas “desviaciones ortográficas”. P.e., algunas letras “difíciles” o poco frecuentes pueden ser bien aceptadas cuando se les puede dar un valor unívoco. Es lo que ocurre, p.e., con la escritura del cuento de *Caperucita Roja* que realiza este chico de segundo grado, que viene de algún lugar de la provincia de Buenos Aires. Esta producción es interesante porque hay un super-uso (o abuso) de la *qu-* que no esperaríamos. En este uso exagerado de la *qu-* se puede ver como que aún no sabe, no aprendió a usar esa letra. Pero es mucho más pertinente verlo como un intento *deregularización ortográfica*. La *qu-* tiene la enorme desventaja de ser un dígrafo, es decir, dos letras para un fonema, pero tiene la ventaja de ser unívoco: cada vez que está la *qu-* corresponde /k/, mientras que con la *co* pasa lo mismo. Los intentos de regularización ortográfica son extremadamente frecuentes. Los chicos quisieran que la ortografía fuera lo que debería ser: a diferencias sonoras, diferencias de letras; a semejanzas sonoras, semejanzas de letras. Esto de tener una *c*, una *qu-*, una *k*, todas para el mismo sonido /k/, les parece disparatado, y entonces a veces omiten provisoriamente algunas letras para ocuparse de otras, gráficamente más difíciles, pero cuando menos más regulares.

En el siguiente ejemplo tenemos otra versión del mismo cuento, de un chico de segundo grado de la ciudad de Buenos Aires. Aquí es interesante atender a las segmentaciones del nombre mismo del personaje: Caperucita Roja. No importa que escriba *Capelucita*. Lo que quiero señalar es que, en el título y en el cuarto renglón, escribe *Capelucita* en un solo segmento; en el primer renglón y en el octavo en dos segmentos (*capelu sita*); más abajo aparece también en dos segmentos, pero el corte no se ubica en el mismo lugar (*cape*

*lusita*); y finalmente aparece en tres segmentos (*cape lu sita*). (Todo ello sin atender a las uniones entre fragmentos de ese nombre y otras palabras adyacentes).

Una producción así se puede ver en sentido negativo, como “esta chica aún no domina las segmentaciones”. En sentido positivo podemos decir que está ensayando, está probando todas las segmentaciones que se le ocurren aceptables. Aceptar las segmentaciones es aceptar algo difícil, porque, como sugiere la poca evidencia disponible, la noción de palabra que los niños elaboraron a nivel oral no sirve del mismo modo para la escritura. Los niños tienen que reelaborar su noción de palabra en virtud de las restricciones que la escritura impone.

Una producción así se puede ver en sentido negativo, como “esta chica aún no domina las segmentaciones”. En sentido positivo podemos decir que está ensayando, está probando todas las segmentaciones que se le ocurren aceptables. Aceptar las segmentaciones es aceptar algo difícil, porque, como sugiere la poca evidencia disponible, la noción de palabra que los niños elaboraron a nivel oral no sirve del mismo modo para la escritura. Los niños tienen que reelaborar su noción de palabra en virtud de las restricciones que la escritura impone.

Último ejemplo: esta vez a nivel del conocimiento pragmático de la lengua oral y la posibilidad de utilizarlo en la escritura. Este es un texto totalmente espontáneo, ya que no participamos dando instrucciones para su producción; pero, por suerte, la mamá de esta chica lo recogió y pudo restituir las condiciones de producción.

Se trata de una carta producida por una chica de 6 años que está respondiendo a una carta enviada por su abuela. Es una de las tantas chicas argentinas que viven en México y que tienen a su abuela en la Argentina. La carta llega y ella decide responderla. Escribir una carta iniciando el intercambio es una cosa; responder a una carta es una tarea muy diferente. La carta producida por la niña, que se llama Ana, en versión regularizada dice: “Querida abuela: gracias por la felicitación. Sabía que lo harías. Myriam te va a escribir. Por eso te lo mandamos. Bien. Las cartas quiero que me las mandes con letra imprenta, por fa(vor). Gracias por mandarnos la carta. Firma Ana nieta.”

Ana conoce los rituales de iniciación y de cierre, sabe que una carta no se inicia como un cuento. Abre bien la carta (“Querida abuela”) y la cierra muy bien (“Gracias por mandarnos la carta”), pone al final su nombre, pero le agrega la palabra “firma” para garantizar que ese nombre escrito sea una firma. Hay algo raro en este texto que sólo se entiende si conocemos las condiciones de producción: en el momento en que Ana decide responder, le pide a su madre que lea la carta de la abuela en voz alta. La madre empieza a leer y Ana la va deteniendo para escribir algo y eso explica lo que no está, porque las detenciones que ella solicita corresponden a fragmentos definidos de la carta de la abuela. La mamá lee: “Esta carta va a llegar para tu cumpleaños, te envió muchas felicitaciones”. Ana escribe: “Gracias por la felicitación”. La mamá lee: “Me paso horas pensando lo que vamos a hacer juntas y en los lindos lugares a los que iremos cuando vaya a visitarte”. Ana escribe: “Sabía que lo harías”. La carta sigue preguntando acerca de la compra o el alquiler de un departamento. Ana se abstiene y dice: “Myriam te va a escribir” (o sea, su madre). La carta sigue diciendo: “Gracias por mandarme el cenicero de regalo. Me gustó muchísimo”. Ana escribe: “Por eso te lo mandamos”. La carta pregunta cómo están Ricardo y su familia; y Ana contesta: “Bien”. Termina la carta de la abuela y Ana cierra con un pedido.

Ana está restituyendo las condiciones de un diálogo; para poder hacer eso que llamamos “responder” necesita restituir al interlocutor. Ana, que tiene competencias dialógicas orales muy desarrolladas, está utilizando lo que sabe del diálogo en una situación que, si bien es dialógica, no es lo mismo que un diálogo cara a cara.

Ana está restituyendo las condiciones de un diálogo; para poder hacer eso que llamamos “responder” necesita restituir al interlocutor. Ana, que tiene competencias dialógicas orales muy desarrolladas, está utilizando lo que sabe del diálogo en una situación que, si bien es dialógica, no es lo mismo que un diálogo cara a cara.

Ocurre, además, que la mamá de Ana no envió inmediatamente la carta, porque estaba convencida de que la abuela no iba a entender, que era preciso agregar una carta propia explicando lo que había acontecido. Por eso Ana pudo reencontrar su carta dos días

después y, aunque estaba muy enojada con su madre porque la carta aún no había sido enviada, pudo releer su texto y dijo: “la abuela no va a entender”. Entonces agrega a su carta algunas cosas de tal manera que el texto final tiene esta apariencia (Ilustración 5): “Querida abuela: Gracias por la felicitación. Sabía que lo harías, ir al parque. Myriam te va a escribir. Por eso te lo mandamos, el cenicero. Bien están Ricardo y Suramelia. Las cartas quiero que me las mandes con letra imprenta por fa(vor). Gracias por mandarnos la carta”. Cuando llega al final, duda con una palabra y pregunta a su madre: “¿Nieta va con eñe?”. La madre responde que no y entonces Ana, en lugar de corregir la palabra *ñeta*, agrega: “esa eñe no la leas”. (¡El poder de la escritura es tan grande que puede incluso negarse a sí misma!).

Espero que estos ejemplos, tomados expresamente de tres problemas diferentes entre sí, y recogidos en situaciones muy diferentes, sirvan para entender la importancia de los procesos de construcción y reconstrucción. Ni el conocimiento del recorte silábico a nivel oral basta para desarrollar inmediatamente una hipótesis silábica, ni la noción de palabra basta para encontrar las segmentaciones en la escritura, ni la competencia dialógica oral basta para responder a una carta.<sup>6</sup>

### **El aprendizaje significativo de David Ausubel**

La idea de aprendizaje significativo con la que trabajó Ausubel es la siguiente: el conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen.

---

<sup>6</sup> Ferreiro, E. 1988a. “L’écriture avant la lettre”. *La production de notations chez le jeune enfant*. Comp. Sinclair. Paris: Presses Universitaires de France.

\_\_\_\_\_. 1988b. “Introduction” as Guest Editor of *Early Literacy*, special issue of *European Journal of Psychology of Education* 3.4: 365-370.

Es decir, que aprender significa que los nuevos aprendizajes conectan con los anteriores; no porque sean lo mismo, sino porque tienen que ver con estos de un modo que se crea un nuevo significado.

Por eso el conocimiento nuevo encaja en el conocimiento viejo, pero este último, a la vez, se ve reconfigurado por el primero. Es decir, que ni el nuevo aprendizaje es asimilado del modo literal en el que consta en los planes de estudio, ni el viejo conocimiento queda inalterado. A su vez, la nueva información asimilada hace que los conocimientos previos sean más estables y completos.

La Teoría de la Asimilación. La Teoría de la Asimilación permite entender el pilar fundamental del aprendizaje significativo: **cómo los nuevos conocimientos se integran en los viejos.**

La asimilación ocurre cuando una nueva información es integrada en una estructura cognitiva más general, de modo que hay una continuidad entre ellas y la una sirve como expansión de la otra.

Por ejemplo, si se conoce la Teoría de Lamarck, de modo que ya se entiende un modelo de la evolución, luego es más fácil entender la Teoría de la Evolución Biológica heredera del darwinismo.

La asimilación obliteradora. Pero el proceso del aprendizaje significativo no termina ahí. Al principio, cada vez que se quiera recordar la información nueva, se podrá hacer como si esta fuese una entidad separada del marco cognitivo más general en el que se encuentra integrada. Sin embargo, **con el paso del tiempo ambos contenidos se funden en uno solo**, de modo que ya no se puede evocar solamente uno entendiéndolo como una entidad separada de la otra.

En cierto modo, el conocimiento nuevo que se aprendió al principio queda olvidado como tal, y en su lugar aparece un conjunto de informaciones que es cualitativamente diferente. **Este proceso de olvido es llamado por Ausubel “asimilación obliteradora”.**

### **No es aprendizaje significativo:**

Para entender mejor el concepto de aprendizaje significativo de David Ausubel, puede ayudar saber en qué consiste su versión opuesta: el aprendizaje mecánico, también llamado aprendizaje memorístico por este mismo investigador.

Se trata de un concepto muy vinculado al aprendizaje pasivo, que muchas veces se produce incluso de manera no intencionada a causa de la simple exposición a conceptos repetidos que van dejando su marca en nuestro cerebro.

El aprendizaje memorístico. **En el aprendizaje memorístico, los nuevos contenidos se van acumulando en la memoria sin quedar vinculados** a los viejos conocimientos por medio de la significación.

Esta clase de aprendizaje se diferencia del aprendizaje significativo no solo porque no ayude a expandir el conocimiento real, sino porque además la nueva información es más volátil y fácil de olvidar.

Por ejemplo, aprenderse los nombres de las Comunidades Autónomas de España memorizando las palabras que hay en una lista es un ejemplo de aprendizaje memorístico.

Sin embargo, **el aprendizaje mecánico no es inútil el todo**, sino que tiene cierto sentido en ciertas etapas de desarrollo para aprender ciertos datos. Sin embargo, es insuficiente para llegar a generar conocimiento complejo y elaborado.

Los tipos de aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo se opone al tipo anterior, fundamentalmente, porque para que se produzca es necesario buscar de forma activa una vinculación personal entre los contenidos que aprendemos y aquellos que ya habíamos aprendido. Ahora bien, en este proceso hay espacio para encontrar diferentes matices. David Ausubel distingue entre tres clases de aprendizaje significativo:

Aprendizaje de representaciones. Se trata de la forma más básica de aprendizaje. En ella, **la persona otorga significado a símbolos asociándolos a aquella parte concreta y objetiva de la realidad** a la que hacen referencia, recurriendo a conceptos fácilmente disponibles.

Aprendizaje de conceptos. Este tipo de aprendizaje significativo es parecido al anterior y se apoya en él para existir, de modo que ambos se complementan y "encajan" entre sí. Sin embargo, hay una diferencia entre ambos.

En el aprendizaje de conceptos, **en vez de asociarse un símbolo a un objeto concreto y objetivo, se relaciona con una idea abstracta**, algo que en la mayoría de los casos tiene un significado muy personal, accesible solo a partir de nuestras propias experiencias personales, algo que hemos vivido nosotros y nadie más.

Por ejemplo, para llegar a interiorizar la idea de lo que es una hiena es necesario desarrollar una idea de "hienidad" que permita diferenciar a estos animales de los perros, los leones, etc. Si con anterioridad hemos visto una hiena en un documental pero no la pudimos diferenciar de un perro grande, ese concepto no existirá, mientras que una persona familiarizada con los perros probablemente sí se dará cuenta de esas diferencias anatómicas y comportamentales significativas y será capaz de crear ese concepto como una categoría aparte de la de los perros.

Aprendizaje de proposiciones. En este aprendizaje el conocimiento **surge de la combinación lógica de conceptos**. Por eso, constituye la forma de aprendizaje significativo más elaborada, y a partir de ella se es capaz de realizar apreciaciones científicas, matemáticas y filosóficas muy complejas. Como es un tipo de aprendizaje que demanda más esfuerzos, se realiza de modo voluntario y consciente. Por supuesto, se sirve de los dos anteriores tipos de aprendizaje significativo.<sup>7</sup>

La lecto-escritura se entiende como el proceso donde el individuo observa, interpreta y reproduce de forma oral y escrita unos símbolos llamados letras. Cuando es capaz de reconocer el símbolo y su sonido, además de unirlos con otros formando sílabas, palabras, oraciones, párrafos y textos, entonces estaremos hablando de la aprehensión del lenguaje.

---

<sup>7</sup> La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel  
<https://psicologiymente.net/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>

La lectura y la escritura son aspectos fundamentales a desarrollar dentro del currículo, siendo además una herramienta necesaria que favorece la capacidad comunicativa, influyendo también en gran medida en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo intelectual de los alumnos. El objetivo fundamental de este estudio ha sido el desarrollo de estrategias y recursos encaminados al fomento y mejora del hábito lecto-escritor en la Educación Primaria.

La aplicación de este proyecto pretende conseguir que los estudiantes adquieran habilidades de comprensión lectora y escritora para que puedan utilizar en diferentes contextos y áreas del conocimiento.

Según David Ausubel, gran pensador y pedagogo, dice que “de acuerdo al aprendizaje significativo (mayor aporte hecho al constructivismo), los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante, cuando este relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente obtenidos”<sup>[1]</sup>. A partir de ello entonces se entiende el proceso de aprendizaje como una red entre lo que el estudiante sabe desde sus saberes previos y lo que se le proporcionará en la escuela. Así que el mayor reto de los establecimientos educativos es formar al estudiante desde su realidad, de lo que vivencia en su contexto para una mayor adaptación al conocimiento entendiéndolo como cercano a su vida.

El proceso de la lectura y la escritura, para muchos estudiantes es el mayor trauma que puede existir, debido a diversos problemas y situaciones adversas a la adquisición de los saberes, muchas de las veces es porque los docentes nos hemos quedado repartiendo el conocimiento del siglo XXI, con estrategias y didácticas de siglos anteriores, esto es un aprendizaje más memorístico que interactivo, colaborativo y social. Sin embargo basándonos en la propuesta de Ausubel, se deben vincular al aula de clases, metodologías que le permitan al estudiante, aprender haciendo, considerando la motivación como un factor fundamental para que el educando se interese por aprender.

Teniendo en cuenta los tipos de aprendizaje significativo que plantea Ausubel, el proyecto se desarrollará con base a las siguientes premisas:

**Aprendizaje de representaciones** (grado preescolar) el niño adquiere el vocabulario. Primero aprende palabras que representan objetos reales que tienen significado para él. Sin embargo no los identifica como categorías.

**Aprendizaje de conceptos:** (grados: 1º- 3º) el niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra "mamá" puede usarse también por otras personas refiriéndose a sus madres. Además los niños se someten a contextos de aprendizaje por recepción o por descubrimiento y comprenden conceptos abstractos como "Río", "animales acuáticos", "agua", "vida", entre otros

**Aprendizaje de proposiciones:** (grados 4º, 5º) el estudiante conoce el significado de los conceptos, puede formar frases que contengan dos o más conceptos en donde afirme o niegue algo. Así, un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos.

Basados además en Lev Vygotsky, quien aporta a la psicología la teoría socio-cultural, menciona en su tesis que: "El ser humano, construye su propio aprendizaje a partir del estímulo del medio social, mediatizado por un agente y vehiculizado por el lenguaje"<sup>[2]</sup>. Además, "La interacción social se convierte en el motor del desarrollo del aprendizaje." Este proyecto pretende desarrollar en el entorno escolar, vínculos entre el paisaje que rodea al estudiante y el proceso de lectura y escritura de una forma integrada con las TICS, basados en el modelo socio-constructivista, con un tema que sirve como puente entre el conocimiento y la realidad de los estudiantes, el río La Vieja, donde éste se convierte en el atractivo central.

Como docentes reconocemos que el aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas, donde el niño puede realizar por sí mismo, y lo que puede hacer con el apoyo de sus pares o de un adulto, es lo que le permitirá alcanzar un desarrollo cognitivo, el cual es producto de la socialización del sujeto con el medio.

Por ello se plantean, desde el proyecto, actividades que vinculan en el proceso de aprendizaje, no solo al estudiante como sujeto activo, sino también al padre de familia y al contexto inmediato. Desde el punto de vista de Vygotsky, se entendería como un aprendizaje sociocultural, donde el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que se encuentra inmerso, por el contrario lo que el estudiante vive en su entorno, fuera de la escuela, ya sea en su casa o en el compartir con sus amigos, se ve reflejado en el aula de clase, en la manera en que puede y debe adquirir los conocimientos.

Metodológicamente, desde el proyecto se plantean actividades, producto de programas digitales tales como cmap tools, j.clic, hot potatoes, power point, Word, Excel; además de recursos digitales desde las páginas web: Eduteka, Colombia aprende, google, entre otros.

A partir de las teorías y aportes de los autores anteriormente nombrados, el proyecto busca el mejoramiento del proceso de lectura y escritura, con pedagogías que le permitan al educando interactuar con el medio y a su vez, expresarlo de forma oral o plasmar sus pensamientos a través del lenguaje escrito.

### **2.3. MARCO LEGAL**

Ley general de Educación 115 de 1994, esta investigación se apoya también en los decretos 1860, 3011 y 1075 Libro 2, porque son disposiciones legislativas, que si bien tienen naturaleza distinta en cuanto a los objetivos de la misma, responden a los principios

generales de la educación, consignados como derechos en la Constitución Política de Colombia.

En esta escala de valores, la presente investigación se fundamenta en el artículo 67 de la Constitución Política colombiana de 1991 el cual dictamina que la educación es un derecho y servicio público de las personas cuyos fines son sociales.

Este plantea la necesidad de velar por la calidad y “garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo”.

**Ley 115 de 1994, Ley General de la Educación colombiana, Artículo 5 los principios de la educación.**

**Artículo 19. Definición y duración.** La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana.

**Artículo 20. Literal b,** Objetivos generales de la educación básica. Literal b.- Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente;

**Artículo 22. Literal.** El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua;

**Artículo 23. Áreas obligatorias y fundamentales.** Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional

**Artículo 104, Ley General de la Educación:** El educador es el “orientador en los establecimientos educativos de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los

educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” el cual debe mejorar de forma permanente el proceso educativo mediante el aporte de ideas y sugerencias a través del Consejo Directivo, el Consejo Académico y las Juntas Educativas.

**Ley 1379 de 2010**, Por la cual se organiza la red nacional de bibliotecas públicas y se dictan otras disposiciones

**Artículo 4.-**Integración a los planes de desarrollo. La política cultural, y como parte de esta las políticas de lectura y de fomento de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, deben integrarse a los planes de desarrollo económico y social del Estado en todos los niveles territoriales.

**Artículo 5°.** Fines estratégicos. Además de los trazados en la Constitución Política y en la Ley General de Cultura, esta ley constituye un instrumento de apoyo para alcanzar los siguientes fines:

1. Garantizar a las personas los derechos de expresión y acceso a la información, el conocimiento, la educación, la ciencia, la tecnología, la diversidad y al diálogo intercultural nacional y universal, en garantía de sus derechos humanos, fundamentales, colectivos y sociales.

2. Promover el desarrollo de una sociedad lectora, que utiliza para su bienestar y crecimiento la información y el conocimiento.

3. Promover la circulación del libro y de las diversas formas de acceso a la información y el conocimiento.

4. Promover la valoración y desarrollo de la cultura local, así como el acceso a la cultura universal.

5. Promover la reunión, conservación, organización y acceso al patrimonio bibliográfico y documental de la Nación.

6. Crear una infraestructura bibliotecaria y unos servicios que respondan a las necesidades educativas, científicas, sociales, políticas y recreativas de la población.

7. Impulsar una política nacional integral, constante y sostenible de promoción de la lectura y de las bibliotecas públicas que conforman la Red Nacional de Bibliotecas Públicas.

**Decreto 1860, 03 agosto 1994**

Este decreto, al igual que la ley 115, le da importancia a los procesos de lectoescritura antes de los grados de transición hasta la culminación de la primaria.

El decreto 1860 complementa lo que plantea la ley, donde está plasmado que la protección educativa no sólo es de responsabilidad del gobierno sino también de los padres responsables de los procesos de formación, artículos 2 y 3.

**Resolución 2343, 05 junio 1996**

La lectoescritura como herramienta fundamental en el proceso de desarrollo del niño tanto social como intelectual, teniendo en cuenta los indicadores de logro sujeto al cambio y según la resolución 2343, se debe tener en cuenta las notas valorativas y donde las instituciones tienen la autonomía para elaborar sus logros de acuerdo con los planteamientos curriculares utilizados en este caso para la lectoescritura de básica primaria.

**Decreto 230, 14 febrero 2002**

Para este decreto el objetivo primordial es el fortalecimiento de la calidad educativa dando paso a la enseñanza de la lectoescritura, a través de ambas se obtienen resultados productivos que ayudarán tanto al fortalecimiento de la enseñanza y brindarán una consolidación del proceso lectoescritura como estrategia de conocimiento estructurado en el plan de estudio en el cual se hace referencia en el artículo 3 del presente decreto pasa por el proceso lectura y escritura.

**Ley General de Educación, Art 16.- Objetivos Generales de la Educación Básica.**

Son objetivos generales de la educación básica:

a. Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo;

b. Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente;

c. Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana;

d. Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua;

e. Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa, y

f. Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

Finalmente, se partirá para la elaboración de la propuesta metodológica, de la serie de lineamientos curriculares que en cuanto al lenguaje establece el Ministerio de Educación Nacional en 1998 y que surgen de los criterios dictaminados por la resolución 2343 de 1996, así como los estándares de calidad de las competencias en lenguaje para el grado 5° de la básica primaria.

Dichas orientaciones ministeriales, se hallan enmarcadas en la política de “Revolución Educativa” que persigue no solo la ampliación de la cobertura en el país sino la permanencia y la calidad de la formación brindada a los estudiantes y marcan las pautas que desde el enfoque semántico comunicativo deben asumirse en la escuela dentro de la práctica pedagógica de Lengua Castellana, para desarrollar las habilidades comunicativas.

## 2.4 MARCO CONCEPTUAL

La adquisición de una lengua materna significa simultáneamente la inscripción del niño en un entorno que da forma a sus pensamientos, a su percepción y comprensión del mundo. La lengua materna de los alumnos, es decir, la lengua hablada por sus padres y su comunidad, constituye el medio natural de expresión del niño; justamente por ser materna tiene para él un alto valor emocional; es el medio de integración del niño a su cultura y a su comunidad; es la que permite el proceso de captar el mundo y entenderlo dado que a través de ella registra y codifica su experiencia cultural.

Este planteamiento se expresa a través de las siguientes acciones educativas mediatizadas por el profesor: Escucha con interés las preguntas, explicaciones, peticiones y otras instancias comunicativas espontáneas de sus alumnos sin interrumpirlos para corregirlos con referencia al habla correspondiente a una norma culta.

El aprendizaje escritural debe desembocar indudablemente sobre la praxis del ejercicio comunicacional con un sector de la población estudiantil que ha demostrado su pobre experticia en el arte de escribir. Teniendo en cuenta los ejes que fundamentan el proceso de la escritura: Se ha podido demostrar, mediante la lucidez y producción de los buenos escritores, que escribir bien es para muchos un arte. Muy pocas personas fuera de los literatos, poetas y aficionados a las letras son capaces de escribir correctamente. Muchas personas no le prestamos mayor importancia a la forma en cómo redactamos nuestros escritos. De ahí que la importancia de escribir bien tenga relevancia cuando por un escrito nuestro se puede llegar a malas interpretaciones por parte del lector.

**La escritura satisface múltiples necesidades:** permite reunir, preservar y transmitir información de todo tipo, es una instancia para expresar la interioridad y desarrollar la creatividad, abre la posibilidad de comunicarse sin importar el tiempo y la distancia, es un instrumento eficaz para convencer a otros, y es un medio a través del cual las sociedades construyen una memoria y una herencia común.

**Escribir** es una de las mejores maneras de clarificar y ordenar nuestro pensamiento. A diferencia de la comunicación cara a cara, lo que se busca en la escritura es comunicar algo a un interlocutor que no está presente, por lo que se necesita un esfuerzo especial para que las ideas se expresen de manera coherente y clara.

Procesos, situaciones y conocimientos que se trabajan en este eje:

- Escritura libre y escritura guiada
- La escritura como proceso
- Manejo de la lengua

El manejo de las palabras, signos de puntuación y ortografía son las partes fundamentales de cualquier escrito. Una palabra mal escrita o un signo de puntuación mal colocado podría hacer que nuestro lector no entienda el mensaje que deseábamos transmitir. El siguiente ejemplo nos proporcionará una clara idea sobre la importancia de escribir bien: “Salvarlo, no matarlo’ ‘Salvarlo no, matarlo”. El escribir correctamente, no implica dar rienda suelta a la creatividad ni tratar de ganar un premio. Consiste en aprender a organizar ideas y expresarlas de modo claro. Esto está al alcance de cualquiera que esté dispuesto a dedicarle algo de tiempo y esfuerzo. Una buena comunicación escrita tiene la capacidad de reconocer en la semántica gramatical, todo el conocimiento relacionado con el uso de las palabras que el estudiante emplea para comunicarse. Sin embargo, una comunicación escrita descuidada o confusa entraña grandes peligros.

Todas estas reflexiones juntas, deben llevarnos como docentes, de que antes de pensar en sesudos contenidos curriculares, la primera manifestación de nuestra vocación docente, deberá estar consagrada al arte de enseñar a escribir y sobre todo a enamorar a nuestros estudiantes sobre las buenas maneras de comunicarnos por escrito, para ello, una de las mejores herramientas para empezar a introducir al estudiante en el arte de escribir, es que tenga un buen léxico y por ende una adecuada semántica.

**Escritura.** Es un sistema de representación gráfica de un idioma, por medio de signos trazados o grabados sobre un soporte. En tal sentido, la escritura es un modo gráfico específicamente humano de conservar y transmitir información.

**Proceso de enseñanza** aprendizaje se concibe como el espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje. Son los alumnos quienes construyen el conocimiento a partir de leer, de aportar sus experiencias y reflexionar sobre ellas, de intercambiar sus puntos de vista con sus compañeros y el profesor. En este espacio, se pretende que el alumno disfrute el aprendizaje y se comprometa con un aprendizaje de por vida.

**Estrategias metodológicas** permiten identificar criterios, principios y procedimientos que configuran el camino al aprendizaje y la manera de actuar de los docentes, en correspondencia con el programa, la implementación y evaluación de la enseñanza y aprendizaje.

**El constructivismo** es una teoría que pretende explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. El aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas ya sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente.

**Comunicación.** Podemos entenderlo desde el modelo transmisor, el que, al concebir la educación como transmisión de conocimientos para ser memorizados y "aprendidos" por los educandos, sitúa a estos últimos como objetos de recepción y depositarios de informaciones, siendo el típico modelo escolástico de la clase frontal, con el docente al frente y los alumnos escuchando (o haciendo como que escuchan) para después ser evaluados por la literalidad con que repiten y reproducen lo escuchado. Este modelo ha sido definitivamente criticado por muchos estudiosos de

la pedagógica, pero la realidad escolar nos demuestra que, se sigue siendo utilizando en diferentes actividades educativas.

**Necesidades Escriturales.** El niño aprende porque establece relaciones y encuentra elementos de comprensión y vínculos afectivos con el mundo que lo rodea, pero al llegar a la escuela cambian las reglas de juego y, por lo general el niño debe enfrentarse a situaciones y/o actividades planas.

En nuestro país los educandos reflejan grandes dificultades en cuanto a las competencias escriturales; para lo cual se necesita replantear practicas pedagógicas en torno a la didáctica de producción de textos escritos; tratando así de responder a las demandas que el entorno exige, puntualizando en la capacidad de traducir en forma escrita lo que se piensa o se dice.

**Morfo sistémicas:** forma ó conjunto de normas y procedimientos que regulan el funcionamiento de un grupo.

#### **2.4.1. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA.**

Las prácticas formativas se dan en primer lugar en la familia y en la escuela, como primera manifestaciones de la sociabilidad del hombre. En algunas sociedades empiezan a institucionalizarse y a convertirse así en prácticas educativas o prácticas pedagógicas, cuyos protagonistas son los educadores o pedagogos. La formación se da siempre a partir del nacimiento, y al menos hasta la edad en la que en cada cultura se considera al joven como ya iniciado en su comunidad. Pero en la terminología propuesta, las prácticas de crianza no institucionalizadas no son propiamente educación, sino formación.

Si la institucionalización de las prácticas de formación inicial se extiende hacia atrás, hacia la primera infancia, aparece la educación pre-escolar. La formación llega en algunas sociedades a hacerse relativamente autónoma, y aun a continuar después del período considerado socialmente como de iniciación. El problema conceptual principal que tiene la terminología propuesta es la posibilidad de que los interlocutores tengan diferentes

concepciones más o menos rígidas de lo que es el proceso de institucionalización, y de lo que debe considerarse como una institución.

Al institucionalizarse en la forma indicada las prácticas de formación, aparece la práctica educativa, asignable a personas y roles, que llamamos “pedagogos”. Son los pedagogos, quienes además del conocimiento, están en la capacidad de establecer diferencias entre el dialecto y el lenguaje propiamente dicho, para que el estudiante no escriba como escucha, sino que elabore morfemas, contextualizados. Estos, ante las dificultades y fracasos de esa práctica que llamamos “práctica pedagógica”, empiezan a desarrollar algunas reflexiones y transformaciones de esa práctica, la cual en mayor o menor grado se va convirtiendo en una praxis refleja, que llamamos “praxis pedagógica”.

La praxis pedagógica es aquella base metodológica, con la cual el docente puede llegar a la conectividad del estudiante desde diferentes frentes: Desde lo fonético o desde lo semiológico, buscando compenetrar imagen y sonido, para articular fonemas y morfemas, con sentido proposicional. Con estos elementos, se podría decir que el estudiante se encuentra apto para intentar, mediante la escritura, interpretar la realidad que lo rodea, haciendo suya la capacidad de anteponer imágenes y palabras, en términos de pensamiento, racionalidad y coherencia.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **3.1 TIPO Y ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación, se estructuró con un enfoque de tipo cualitativa, cuantitativa y con enfoque descriptivo, diseñada para reconocer las dificultades escriturales que presentan los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Colegio José Eusebio Caro, Sede Escuela Adolfo Milanés de Ocaña, Norte de Santander.

Por medio de esta investigación se buscó obtener información a partir de la observación participante y desde allí comprender la realidad, tomando como punto de partida la creación de registros escritos (encuesta, entrevista y prueba diagnóstica).

En este sentido, afirman Taylor y Bogan (1986) que la investigación cualitativa es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”.

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

#### **3.2 TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.**

##### **3.2.1 LA OBSERVACIÓN**

El acto de observar significa considerar con atención algo que necesitamos analizar. Se puede definir la observación participante como un tipo de método de recolección de datos utilizado típicamente en la investigación cualitativa.

Las técnicas de observación participante tienen como finalidad describir y registrar sistemáticamente las manifestaciones de la conducta del educando, como resultado de una constante observación del mismo.

En el proceso educativo existen dos grandes protagonistas: el profesor y los alumnos. Para el profesor, un elemento importante lo constituyen los métodos de enseñanza, los cuales son formados de objetivos seleccionados y secuenciados por parte del docente para lograr las metas que se ha propuesto. Los métodos corresponden a una interpretación de la actividad educativa en la cual el principal objetivo es convertirse en guía para desarrollar la práctica educativa. Desde el punto de vista de los alumnos, quienes son los meros receptores del proceso, se pueden considerar como agentes activos que reciben el saber y que lo interpretan y reelaboran desarrollando además de un concepto acerca del mundo, una serie de habilidades y saberes referidos a su hacer cognitivo, denominados meta cognición.

### **3.2.2 LA ENCUESTA.**

La investigación se apoyó en la técnica de la encuesta, porque considera que es un instrumento estadístico confiable, de fácil aplicación, siempre y cuando, se tenga una orientación adecuada hacia quienes se les aplica el instrumento, para que las respuestas sean dadas de acuerdo con el nivel de interpretación que impone dicho instrumento.

### **3.3. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.**

Esta investigación se estructuró sobre el enfoque descriptivo interpretativo, relacionada con la Teoría del Aprendizaje de David Ausubel y la Enseñanza Expositiva, la interpretación del proceso de transformación de la comprensión de la escritura de Emilia Ferreiro. La teoría del conocimiento desde el enfoque constructivista de Jean Peaget.

La estructura cognitiva es la forma en que el individuo tiene organizado el conocimiento previo, es decir, las representaciones que hace de su experiencia, la cual se configura como un sistema de conceptos estructurados jerárquicamente. A partir de esto, Ausubel deduce que resulta necesario considerar en el proceso de enseñanza la estructura cognitiva del alumno, de manera que sirva de anclaje para el nuevo aprendizaje o que pueda llegar a desarrollar un cambio conceptual.

Un concepto importante para Ausubel es el de aprendizaje significativo, es decir, aquel tipo de aprendizaje que ocurre cuando la información nueva se relaciona con algún aspecto relevante de la estructura cognitiva del sujeto, que recibe el nombre de concepto integrador. Así, los elementos más específicos del conocimiento se anclan a los más generales e inclusivos, proceso conocido como asimilación.

En contraposición con el aprendizaje significativo está el memorístico (mecánico o repetitivo) que se caracteriza por la adquisición de información escasamente relacionada con algún aspecto de la estructura cognitiva del sujeto. Sin embargo, el aprendizaje mecánico se vuelve necesario y útil en algunas situaciones.

El aprendizaje mecánico le permitirá construir los conceptos integradores básicos y, a partir de allí, concretar logros significativos. La asimilación es, entonces, un proceso dinámico mediante el cual la nueva información se relaciona con la existente en la estructura cognitiva del sujeto. En esta interacción dinámica se modifica tanto el o los concepto(s) integradores de la estructura cognitiva, como la información nueva (concepto o proposición).

Los conceptos integradores son, por lo tanto, imprescindibles para que se produzca el aprendizaje significativo. El aprendizaje asimilativo considera que aprender algo significativamente presupone una determinada estructura lógica del contenido, una estructura cognitiva en el aprendiz con la información jerárquicamente organizada, un proceso realizado de modo personal a través de alguna forma de inclusión y unas estrategias de enseñanza basada fundamentalmente en la presentación de organizadores.

Este papel de la estructura cognitiva preexistente lleva a entender que un objetivo relevante a largo plazo en el aprendizaje en el aula debiera ser que el alumno adquiriera un

cuerpo de conocimientos claros, estables y organizados, es decir, una estructura que sea susceptible de desarrollar anclajes pertinentes y así posibilitar un aprendizaje significativo. Una forma que tiene el profesor de influir en este desarrollo es a través del método de enseñanza que emplea en el aula.

Así Ausubel señala que esto sucede "sustantivamente, por la presentación de conceptos y principios unificadores inclusivos, con mayor poder explicativo y propiedades integradoras, y curricularmente, por dos vías que se superponen:

a) métodos apropiados de presentación y organización de los contenidos programáticos así como de la evaluación del aprendizaje significativo de los mismos. Y

b) Manipulación adecuada de las variables cognoscitivas, motivacionales, personales y sociales".

### **3.4 APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS**

La investigación aplicó la encuesta para conocer los hábitos de producción textual, la cual fue diseñada para establecer las dificultades escriturales en los alumnos del grado e institución ya señalada, a 17 educandos correspondientes al 100% de la población.

La observación participante para identificar las necesidades escriturales de los estudiantes de quinto grado de la sede Adolfo Milanés del Colegio José Eusebio Caro

### **3.5 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Cumplida la fase de la aplicación de los instrumentos de recolección de información y de medición estadístico, se procedió a su análisis y a su confrontación con los niveles de

desempeño escolar, sujeto a la escritura, como indicador de los avances cognoscitivos que se hayan logrado en esa materia.

### **3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA**

#### **3.6.1 LA POBLACIÓN Y MUESTRA**

En relación con los criterios de la población objetiva, la investigación ha considerado pertinente iniciar una exploración relacionada con las dificultades escriturales a los alumnos de 5° grado de primaria de la Institución Educativa José Eusebio Caro, Sede Escuela Adolfo Milanés, quienes constituyen una población de 17 alumnos y un docente, para un total de 18 personas.

Considerando que el problema detectado se observó en la población mencionada, se tomó como muestra el 100% de la población.

Para el efecto, se propone el 100% de la población estudiantil (17 estudiantes), porque en todos se detectó el problema planteado. En unos estudiantes más que en otros, lo que exigió que la investigación fuera dirigida a toda la población y muestra.

#### 4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Institución Educativa Escuela Normal Superior

Municipio de Ocaña N. de S.



#### INSTRUMENTO NÚMERO 1. ENCUESTA A ESTUDIANTES

Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_ Sede: \_\_\_\_\_

**Dirigido:** 17 educandos del 5° grado de primaria

**Objetivo:** Diagnosticar el estado actual de los hábitos de producción textual de los estudiantes de quinto grado de primaria de la institución educativa Colegio José Eusebio Caro, Sede Adolfo Milanés, de Ocaña Norte de Santander

**Recursos utilizados:**

**Humanos:** Maestro de investigador; Maestro acompañante y estudiantes de 5° grado

**Institucionales:** Institución Educativa Escuela Normal Superior Ocaña

Institución Educativa José Eusebio Caro

Sede Adolfo Milanés

**Maestro Investigador:** Augusto Páez Franco

**Enunciado:** a continuación, encontraras una serie de preguntas sobre tu escritura, espero que pienses antes de responder para que lo hagas con la mayor sinceridad.

#### 1.- GUSTO POR LA ESCUELA

SI      AVECES      NO

a. ¿Te gusta la escuela?

\_\_\_\_\_

¿Por qué?

---

---

---



e. ¿Te gusta como haces tus letras?      \_\_\_                      \_\_\_                      \_\_\_

¿Por qué?

---

---

---

f. ¿Comprendes lo que escribes?      \_\_\_                      \_\_\_                      \_\_\_

¿Por qué?

---

---

---

### 3. –GRAFOLOGIA

SI	AVECES	NO
----	--------	----

a. ¿Crees que tienes un buen tamaño de letra?      \_\_\_                      \_\_\_                      \_\_\_

¿Por qué?

---

---

---

b. ¿Manejas el espacio entre palabras en tus escritos?      \_\_\_                      \_\_\_                      \_\_\_

¿Por qué?

---

---

---

c. ¿Conoces la dirección de la letra?      \_\_\_                      \_\_\_                      \_\_\_

¿Por qué?

---

---

---

d. ¿Comprendes lo que escribes?      —                      —                      —

¿Por qué?

---

---

---

**4.-PROCESO DE LECTURA**

SI	AVECES	NO
----	--------	----

a. ¿Lees con frecuencia?

—                      —                      —

¿Por qué?

---

---

---

b. ¿Sientes emoción cuando lees?

—                      —                      —

¿Por qué?

---

---

---

c. ¿te gusta leer?

—                      —                      —

¿Por qué?

---

---

---

d. ¿Comprendes lo que lees?

—                      —                      —

¿Por qué?

---

---

---

e. ¿Lees y escribes en tu tiempo libre?      —                      —                      —

¿Por qué?

---

---

---

**OBSERVACIONES**

---

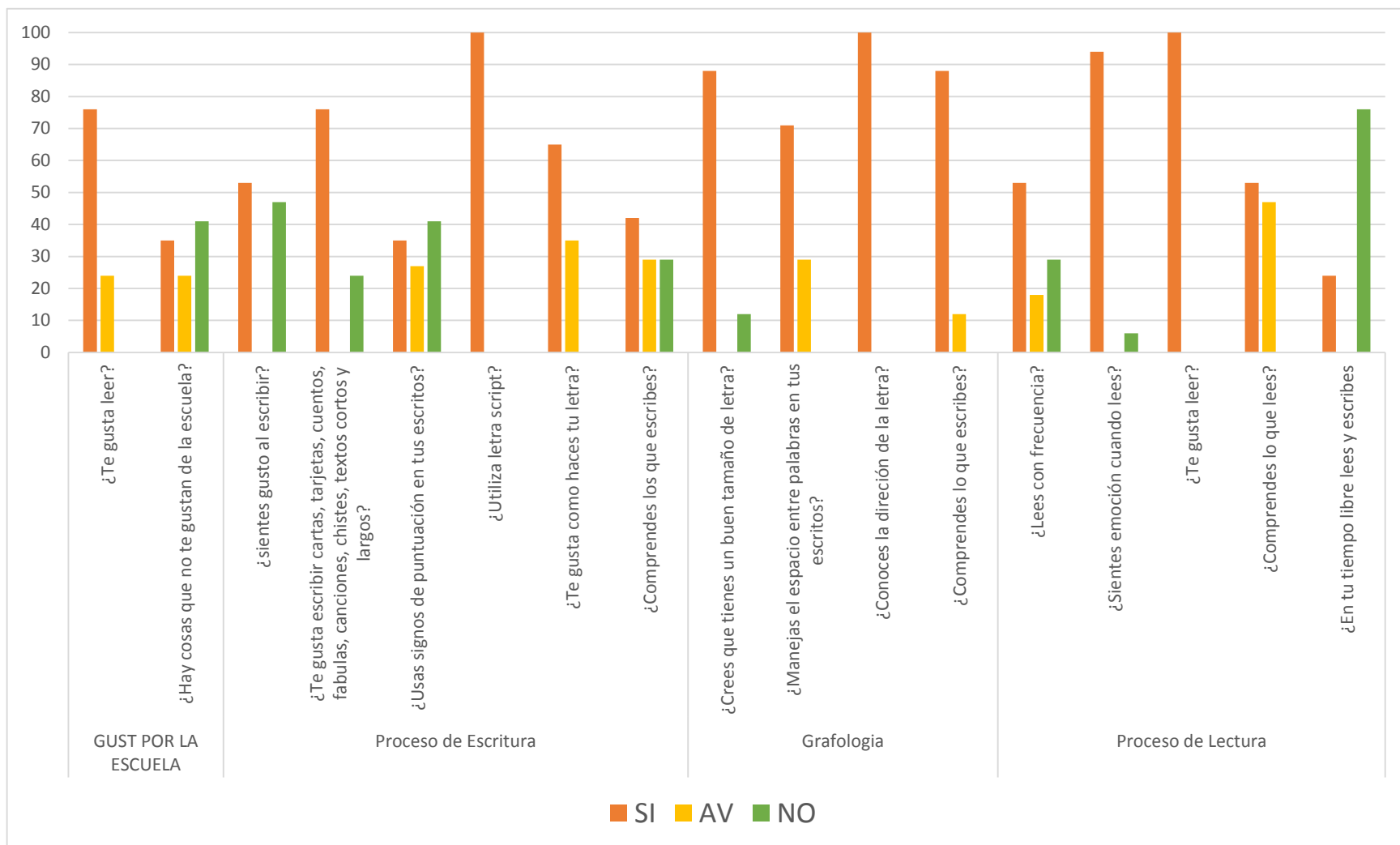
---

---

Tabla 1. Diagnóstico del estado actual de los hábitos de producción textual encontrados en los estudiantes de quinto grado de primaria de la institución educativa Colegio José Eusebio Caro, Sede Adolfo Milanés, de Ocaña Norte de Santander

TABLA No. 1 ENCUESTA A ESTUDIANTES								
CATEGORIA	ASPECTOS A EVALUAR	FRECUENCIA						REALIDAD OBSERVADA
		CANTIDAD						
		Si	%	AV	%	No	%	
GUSTO POR LA ESCUELA	¿Te gusta la escuela?	13	76	4	24	0	0	Aprendo mucho, Hago amigos, comparto con amigos y profesores muchas experiencias, me divierto mucho, juego con mis amigos.
	¿Hay cosas que no te gustan de la escuela?	6	35	4	24	7	41	No me queda tiempo para jugar, se escribe mucho, me ponen muchas tareas.
PROCESO DE ESCRITURA	¿Sientes gustos al escribir?	9	53	0	0	8	47	Pereza, no siente motivación
	¿Te gusta escribir cartas, tarjetas, cuentos, fabulas, canciones, chistes, textos cortos y largos?	13	76	0	0	4	24	No saben cómo hacerlo
	¿Usas signos de puntuación en tus escritos?	6	35	4	24	7	41	La coma, punto seguido , punto final, punto y coma.
	¿Utilizas letra script?	17	100	0	0	0	0	Todos la utilizan
	¿Te gusta como haces tus letras?	11	65	6	35	0	0	Desordenada
	¿Comprendes lo que escribes?	7	42	5	29	5	29	Se comen palabras al escribir frases y oraciones, al escribir no manejan el espacio entre palabras.
GRAFOLOGIA	¿Crees que tienes un buen tamaño de letra?	15	88	0	0	2	12	Muy pequeña.
	¿Manejas el espacio entre palabras en tus escritos?	12	71	5	29	0	0	Pegan las palabras algunas veces
	¿Conoces la dirección de la letra?	17	100	0	0	0	0	
	¿Comprendes lo que escribes?	15	88	2	12	0	0	No utilizan signos de puntuación
PROCESO DE LECTURA	¿Lees con frecuencia?	9	53	3	18	5	29	Algunos no tienen el hábito de la lectura.
	¿Sientes emoción cuando lees?	16	94	0	0	1	6	Si se alegran cuando leen lo que les gusta.
	¿te gusta leer	17	100	0	0	0	0	Les gusta
	¿Comprendes lo que lees?	9	53	8	47	0	0	No comprenden porque son analíticos
	¿Eu tiempo libre lees y escribes?	4	24	0	0	13	76	Pereza, juegan

Gráfica 1. Diagnóstico del estado actual de los hábitos de producción textual encontrados en los estudiantes de quinto grado de primaria de la institución educativa Colegio José Eusebio Caro, Sede Adolfo Milanés, de Ocaña Norte de Santander



## **Análisis de la Gráfica**

### **1. Te gusta la escuela?**

El 76% de los estudiantes les gusta la escuela, porque hacen amigos, aprenden mucho, comparten con profesores y amigos muchas experiencias y se juega con los amigos. El 24% de los estudiantes algunas veces les gusta la escuela porque les ponen muchas tareas.

### **2. Hay cosas que no te gustan de la escuela?**

El 35% de los estudiantes hay cosas que no le gustan de la escuela porque, se escribe mucho, me ponen muchas tareas.

### **3. Sientes gusto al escribir?**

El 53% de los estudiantes sienten gusto al escribir, y al 47% no les gusta porque les quita tiempo para jugar.

### **4. Te gusta escribir cartas, tarjetas, cuentos, fábulas, canciones, textos**

El 76% de los encuestados si les gusta y al 24% no les gusta, porque no saben como hacerlo.

### **5. Usas signos de puntuación en tus escritos?**

El 35% de los estudiantes dice que si porque saben cómo utilizarlos, el 24% algunas veces los utiliza, y el 41% no lo hacen porque se les dificulta y no saben emplearlos

### **6. Utilizas letra script?**

El 100% de los encuestados utilizan la letra script y no utilizan otro tipo de letra porque no les gusta o les parece más complicada.

### **7. Te gusta como haces tus letras?**

El 65% de los encuestados le gusta como hacen las letras y el 35% restante algunas veces no les gusta la estética de su letra pues la consideran fea comparada a la de sus compañeros.

8. Comprendes lo que escribes?

El 42% de los encuestados manifiestan que comprenden lo que escriben, el 29% algunas veces, y el 29% no lo hace debido a la forma de letra y otros factores relacionados con la lectura.

9. Crees que tienes un buen tamaño de letra?

El 88% de los estudiantes encuestados opinan que su letra tiene buen tamaño y el 12% restante opinan que no tienen letra de buen tamaño, por lo general el tamaño de la letra de estos últimos varían entre la letra muy pequeña y la letra grande sin distinción entre minúsculas y mayúsculas.

10. Manejas el espacio entre palabras en tus escritos?

De los estudiantes encuestados el 71% piensa que si maneja espacio entre palabras en sus escritos y el 29% restante algunas veces si los maneja bien, algunos comprimen demasiado las letras mientras otros las espacian a ciertos intervalos.

11. Conoces la dirección de la letra?

El 100% de los encuestados manifiestan que si conocen la dirección de la letra.

12. Comprendes lo que escribes?

El 88% de los encuestados manifiestan que si comprenden lo que escriben y el 12% restante no lo hacen debido a la forma extraña de su propia letra y otros factores relacionados con la lectura.

13. Lees con frecuencia?

El 53% de los estudiantes encuestados manifiestan que leen con frecuencia, el 18% lo hace en algunas ocasiones y el 29% no lo hace pues la consideran aburrido y hasta como un castigo.

14. Sientes emoción cuando lees?

El 94% de los estudiantes encuestados manifiestan sentir emociones y sentimientos al leer y el 6% restante aduce no sentir ningún tipo de emoción.

15. Te gusta leer?

El 100% manifiesta que les gusta leer textos, lo cual aparenta ser una contradicción, sin embargo del mismo modo que con la escritura los estudiantes manifiestan que les gusta leer cuando la temática les interesa y se entretienen.

16. Comprendes lo que lees?

El 53% de los encuestados manifiestan comprender lo que leen, y el 47% restante algunas veces lo hacen, es decir tiene poca concentración y no poseen una buena comprensión lectora.

17. En tiempo libre lees y escribes?

El 76% de los encuestados manifiestan no leer en los tiempos libres, y el 24% restantes aducen que si aprovechan el tiempo con la lectura cuando su temática es de su interés.

En términos generales, la gráfica muestra: que los estudiantes no tienen hábitos de producción textual porque, en su tiempo libre la gran mayoría no aprovechan el tiempo para leer y escribir, tienen problemas en comprender lo que escriben por falta de coherencia en los enlaces entre palabras, no sienten gusto al escribir, les da pereza, no saben utilizar los signos de puntuación, se comen las palabras al escribir y no manejan el espacio entre palabras, tienen mala ortografía, aunque a la gran mayoría les gusta leer, escribir cartas, textos y sienten gusto al escribir pero lo de su agrado.

**Institución Educativa Escuela Normal Superior**



**INSTRUMENTO NÚMERO 2. GUÍA DE OBSERVACIÓN  
PARTICIPANTE**

**Fecha de aplicación: 14 – 03 - 2018**  
**a.m.**

**Hora: 7:30**

**Lugar:** Institución Educativa José Eusebio Caro **Sede:** Escuela Adolfo Milanés, Ocaña

**Grupo:** 5° grado de primaria

Área Lengua Castellana

**Estrategia, Lectura-Escritura: el Avaro y el Oro**

**ACTIVIDAD 1. MANEJO DEL LAPIZ**

**Tiempo: 4 horas**

**Estándar:** Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades educativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

**Derechos Básicos:** Produce diferentes tipos de texto teniendo en cuenta contenidos y estructuras acordes al propósito comunicativo.

**Objetivo:** Identificar las necesidades escriturales que presentan los estudiantes de 5 grado de primaria del Colegio José Eusebio Caro, Sede escuela Adolfo Milanés.

**Recursos utilizados:**

**Humanos:** 17 estudiantes 5° grado de primaria, Maestro investigador y Maestro acompañante.

**Institucionales:** Institución Educativa Escuela Normal Superior Ocaña

Institución Educativa José Eusebio Caro

Sede Adolfo Milanés

**Materiales:** Video, Fotocopias, lápiz, cuaderno, guías.

**Maestro Investigador:** Augusto Páez Franco

## ACCIONES INICIALES:

**Saludo**

**Verificación de asistencia**

**Lectura:**



### **El avaro y el oro**

Un avaro vendió todo lo que tenía de más y compró una pieza de oro, la cual enterró en la tierra a la orilla de una vieja pared y todos los días iba a mirar el sitio.

Uno de sus vecinos observó sus frecuentes visitas al lugar y decidió averiguar que pasaba. Pronto descubrió lo del tesoro escondido, y cavando, tomó la pieza de oro, robándosela. El avaro, a su siguiente visita encontró el hueco vacío y jalándose sus cabellos se lamentaba amargamente.

Entonces otro vecino, enterándose del motivo de su queja, lo consoló diciéndole:

- Da gracias de que el asunto no es tan grave. Ve y trae una piedra y colócala en el hueco. Imagínate entonces que el oro aún está allí. Para ti será lo mismo que aquello sea o no sea oro, ya que de por sí no harías nunca ningún uso de él.

Moraleja: Valora las cosas por lo que sirven, no por lo que aparentan.

Si conoces alguna otra fábula para niños y quieres compartirla con nosotros y los demás padres, estaremos encantados de recibirla.

## **NORMAS DE CONVIVENCIA EN EL SALÓN DE CLASE:**

- Pedir la palabra para hablar.
- Estar atento a las indicaciones del profesor.

### **I. ACCIONES FUNDAMENTALES Y SIGNIFICATIVAS**

Presentación del video sobre la forma correcta de tomar el lápiz en forma ergonómica para escribir al igual que la postura del cuerpo y del papel:



<http://youtube.com/watch?v=Cgbe2aCP3pE>

Dialogamos sobre lo visto:

- + ¿De qué trata el video?
- + ¿Qué te llamo la atención del video?
- + ¿Crees que tu postura es la correcta al escribir? ¿Por qué?
- + ¿Observaste la forma correcta de tomar el lápiz?
- + ¿Lo tomas de la misma manera que se mostró en el video?

Se socializan las preguntas con los educandos y se dan las explicaciones, se hacen las observaciones necesarias a tener en cuenta para la elaboración de los trazos.

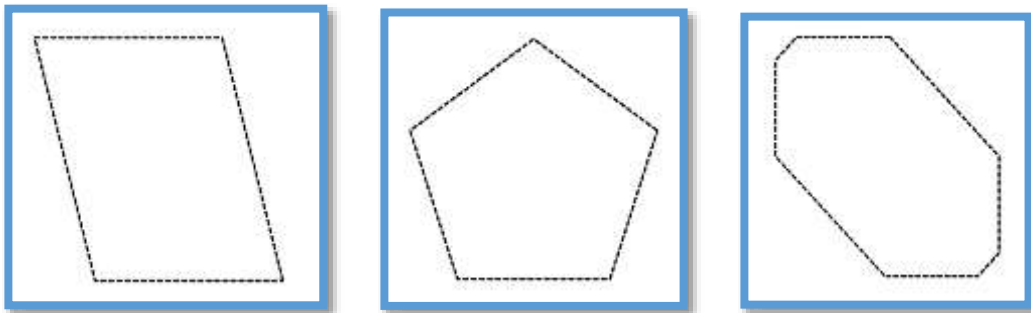
### **¿Cuál es la forma correcta de tomar el lápiz?**

La Forma correcta de tomar el lápiz es: sujetándolo con el dedo pulgar e índice, el dedo del medio sirve para apoyarlo. Para tomar bien el lápiz se necesita un buen control de la motricidad fina y una buena coordinación óculo manual.

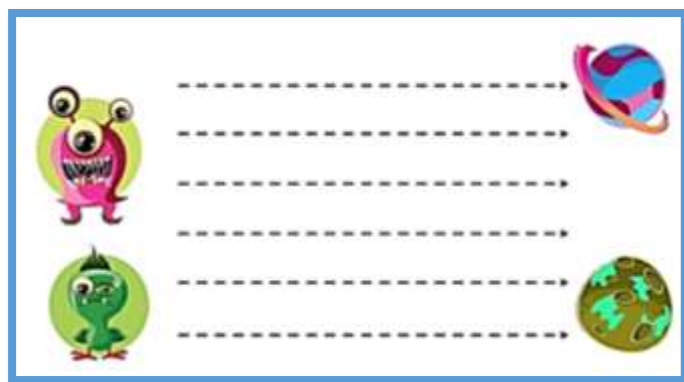


### MOMENTO 1

- ❖ Repasa siguiendo la línea de puntos en las siguientes figuras, no olvides cuidar la postura del cuerpo, de la hoja y de la manera cómo tomas el lápiz al realizarla.



- ❖ Repasa la línea de puntos de izquierda a derecha.



## ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

- ✚ Presentación del video sobre el uso correcto del lápiz.  
<http://youtube.com/watch?v=Cgbe2aCP3pE>
- ✚ Desarrollo de ejercicios teniendo en cuenta postura del cuerpo, posición del papel y el uso correcto del lápiz.
- ✚ Transcripciones de pequeños párrafos.

## II. ACCIONES FORMATIVAS Y DE CIERRE

Se les entrega una guía con los ejercicios, para que los niños sigan las orientaciones sobre el uso correcto del lápiz. Esta actividad se realiza individualmente y en el tiempo necesario para efectuarlo.

Para finalizar, se revisa los ejercicios desarrollados durante el tiempo designado en el aula de clase para hacer correcciones sobre el uso correcto del lápiz

## INDICADORES DE OBSERVACION

### 1. MANEJO DEL LÁPIZ

- Estabilidad y control postural (adecuada postura)
- Memoria cenestésica (recuerdo que implica la toma del lápiz)
- Sigue caminos y líneas en la dirección dada
- Ejerce presión en el lápiz

Si	AV	No

### OBSERVACIONES

---

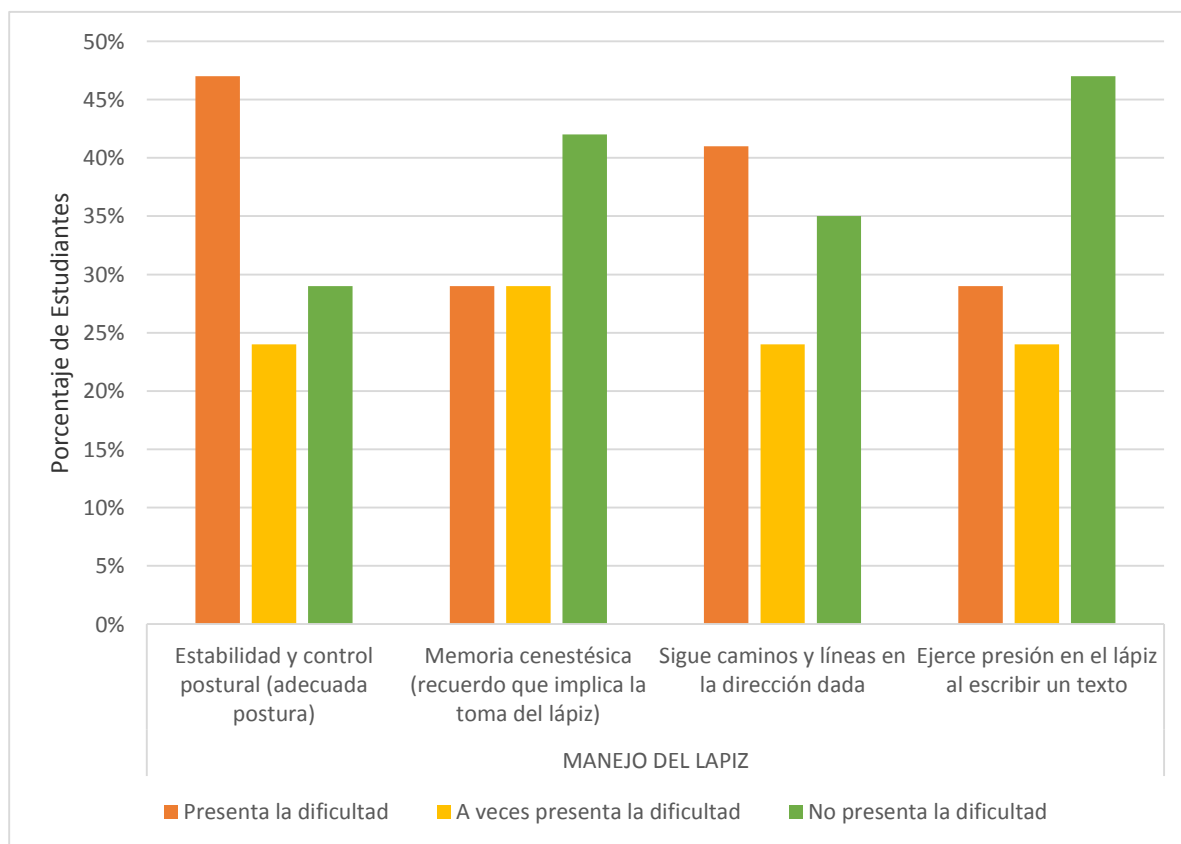
---

---

Tabla 2. Dificultades Encontradas en el manejo del lápiz de los estudiantes de 5° grado de la Sede Adolfo Milanés

CATEGORIA	ASPECTOS A EVALUAR	FRECUENCIA					
		Presenta la dificultad	%	A veces presenta la dificultad	%	No presenta la dificultad	%
MANEJO DEL LAPIZ	Estabilidad y control postural (adecuada postura)	8	47%	4	24%	5	29%
	Memoria cenestésica (recuerdo que implica la toma del lápiz)	5	29%	5	29%	7	42 %
	Sigue caminos y líneas en la dirección dada	7	41%	4	24%	6	35%
	Ejerce presión en el lápiz al escribir un texto	5	29%	4	24%	8	47%

Gráfica 2. Dificultades Encontradas en el manejo del lápiz de los estudiantes de 5° grado de la Sede Adolfo Milanés



## **Análisis.**

En la gráfica se observa que el 47% de los educandos si presentan la dificultad en el aspecto: estabilidad y control postural adecuada; el 24% a veces la presenta y el 29% no presentan la dificultad.

El 29% de los educandos en el aspecto: memoria cenestésica si presenta la dificultad; un 29% a veces y un 42% no presenta la dificultad.

El 41% de los estudiantes si presentan la dificultad en el aspecto: sigue caminos y líneas en la dirección dada; el 24% a veces presenta la dificultad y un 35% no presenta la dificultad.

El 29% de los estudiantes si presentan la dificultad en el aspecto: ejerce presión en el lápiz al escribir un texto; el 24% a veces presenta la dificultad y un 47% no presenta la dificultad.

**ACTIVIDAD 2. TRAZOS** Estrategia, Lectura: La Sepultura del Lobo **Tiempo:** 4 horas

**Recursos utilizados:**

**Humanos:** 17 estudiantes 5° grado de primaria, Maestro investigador y Maestro acompañante.

**Institucionales:** Institución Educativa Escuela Normal Superior Ocaña  
Institución Educativa José Eusebio Caro  
Sede Adolfo Milanés

**Materiales:** Video, Fotocopias, lápiz, cuaderno, guías.

**Maestro Investigador:** Augusto Páez Franco

**ACCIONES INICIALES:**

**Saludo**

**Verificación de asistencia**

**Lectura:**

**LA SEPULTURA DEL LOBO**

Hubo una vez un lobo muy rico pero muy avaro. Nunca dio ni un poco de lo mucho que le sobraba. Sintiéndose viejo, empezó a pensar en su propia vida, sentado a la puerta de su casa.

¿Podrías prestarme cuatro medidas de trigo, vecino? Le pregunto el burrito.

Te daré; ocho, si prometes velar por mi sepulcro en las tres noches siguientes a mi entierro.

Murió el lobo pocos días después y el burrito fue a velar en su sepultura. Durante la tercera noche se le unió el pato que no tenía casa. Y juntos estaban cuando, en medio de una espantosa ráfaga de viento, llegó el aguilucho que les dijo:



Si me dejáis apoderarme del lobo os daré una bolsa de oro.

Será suficiente si llenas una de mis botas. Dijo el pato que era muy astuto.

El aguilucho se marchó para regresar en seguida con un gran saco de oro, que empezó a volcar sobre la bota que el sagaz pato había colocado sobre una fosa. Como no tenía suela y la fosa estaba vacía no acababa de llenarse. El aguilucho decidió ir entonces en busca de todo el oro del mundo.

Y cuando intentaba cruzar un precipicio con cien bolsas colgando de su pico, fue a estrellarse sin remedio.

Amigo burrito, ya somos ricos. Dijo el pato. La maldad del Aguilucho nos ha beneficiado.

Y todos los pobres de la ciudad. Dijo el borrico, porque con ellos repartiremos el oro

### **NORMAS DE CONVIVENCIA EN EL SALÓN DE CLASE:**

- Pedir la palabra para hablar.
- Estar atento a las indicaciones del profesor.

### **III. ACCIONES FUNDAMENTALES Y SIGNIFICATIVAS**

Presentación del video sobre los trazos de las letras del abecedario para que los niños observen, analicen y socialicen comparando con sus trazos.



Dialogamos sobre lo visto:

- ✚ ¿De qué trata el video?
- ✚ ¿Qué te llamo la atención del video?
- ✚ ¿Crees que tú aplicas los trazos en las letras cuando haces tus escritos?
- ✚ ¿Observaste las direcciones de las letras?

Se socializan las preguntas con los educandos y se dan las explicaciones, se hacen las observaciones necesarias a tener en cuenta para la elaboración de los trazos.

## TRAZOS

Se puede entender por trazo cada una de las rectas y curvas que componen una letra (en cuyo caso la letra L se compone de dos trazos) o bien el conjunto de rectas y curvas que se escriben sin levantar el lápiz (u otro instrumento de escritura) del papel (según esta definición la L se escribe con un trazo).



### Momento 1.

Escriba una frase u oración pensando en tu familia

---

---

Observa los modelos de letras del abecedario y sigue sus trazos

---

---

Utiliza el abecedario para que escribas un pequeño párrafo de un cuento, historia o situación de tu vida que quieras narrar

---

---

## ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

- ✚ Presentación del video sobre el trazo de las letras.  
Abecedario en español escrito. Aprende a escribir mientras juegas  
[https://www.youtube.com/watch?v=FUpEtR\\_P20o](https://www.youtube.com/watch?v=FUpEtR_P20o)
- ✚ Elaboración de trazos de las letras del abecedario utilizando diferente material plastilina, lápiz y papel, barro o arcilla, moldes de letras
- ✚ Realización de textos cortos, tomados de un libro, cuento, revista y demás

### IV. ACCIONES FORMATIVAS Y DE CIERRE

Se les entrega una guía con los trazos de las letras del abecedario, para que los niños sigan los trazos que sean de mayor dificultad en su cuaderno de caligrafía. Esta actividad se realiza individualmente y en el tiempo necesario para efectuarlo.

Para finalizar, se revisa el texto inicial con el texto final que los educandos escribieron para subrayar la dificultad escritural encontrada



**INDICADORES DE OBSERVACION**

**TRAZOS**

Maneja proporción de los trazos.

Maneja presión del trazo.

Repasa trazos siguiendo su direccionalidad con exactitud.

Copia trazos siguiendo direccionalidad.

Respetar renglones.

Respetar márgenes

Si	AV	No

**OBSERVACIONES**

---

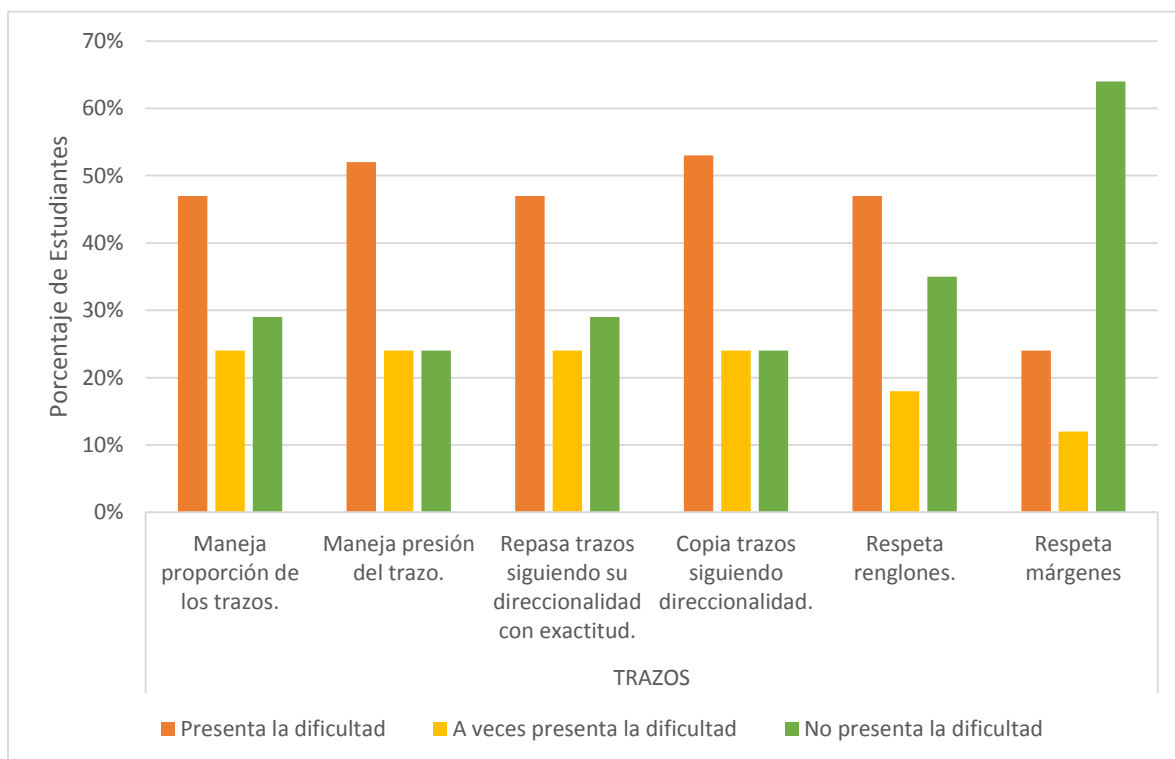
---

---

Tabla 3. Dificultades encontradas en la elaboración de trazos en la escritura de los estudiantes del grado 5° de la Escuela Adolfo milanés

CATEGORÍA	ASPECTOS A EVALUAR	FRECUENCIA					
		Presenta la dificultad	%	A veces presenta la dificultad	%	No presenta la dificultad	%
TRAZOS	Maneja proporción de los trazos.	8	47%	4	24%	5	29%
	Maneja presión del trazo.	9	52%	4	24%	4	24%
	Repasa trazos siguiendo su direccionalidad con exactitud.	8	47%	4	24%	5	29%
	Copia trazos siguiendo direccionalidad.	9	52%	4	24%	4	24%
	Respetar renglones.	8	47%	3	18%	6	35%
	Respetar márgenes	4	24%	2	12%	11	64%

Gráfica 3. Dificultades encontradas en la elaboración de trazos en la escritura de los estudiantes del grado 5° de la Escuela Adolfo milanés



## **Análisis.**

En la gráfica se observa que el 47% de los estudiantes si presentan la dificultad en el aspecto: maneja proporción de los trazos; el 24% a veces presenta la dificultad y un 29% no presenta la dificultad.

El 52% de los educandos si presenta la dificultad en el aspecto: maneja presión del trazo; el 24% a veces presenta la dificultad y un 24% no presenta la dificultad.

El 47% de los estudiantes si presenta la dificultad en lo relacionado con: repasa trazos siguiendo su direccionalidad con exactitud; un 24% a veces presenta la dificultad y un 29% no presenta la dificultad.

El 52% de los estudiantes si presentan la dificultad en lo referente: copia trazos siguiendo su direccionalidad; el 24% a veces presenta la dificultad; y un 24% no presenta la dificultad.

En el aspecto: respeta renglones el 47% de los educandos si presenta la dificultad; un 18% a veces la presenta la dificultad y el 35% no presenta la dificultad.

En lo referente a respeta márgenes: el 24% de los estudiantes si presentan la dificultad; el 12% a veces presenta la dificultad y un 64% no presenta la dificultad.

### **ACTIVIDAD. 3 GRAFOLOGIA**

Estrategia, Lectura: Los niños y los clavos.

**Tiempo:** 4 Horas

**Dirigido:** 17 educandos del 5° grado de primaria

**Objetivo** Identificar las dificultades que presentan los estudiantes de 5° de primaria de la Sede Adolfo Milanés de la Institución Educativa José Eusebio Caro de la ciudad de Ocaña en el proceso de escritura como base para conocer las implicaciones morfo sistémicas en la producción Textual.

**Recursos utilizados:**

**Humanos:** 17 estudiantes 5° grado de primaria, Maestro investigador y Maestro acompañante.

**Institucionales:** Institución Educativa Escuela Normal Superior Ocaña  
Institución Educativa José Eusebio Caro  
Sede Adolfo Milanés

**MATERIALES:** lápiz, ficha de grafo motricidad, diccionario, piedra plana, cuaderno.

**Maestro Investigador:** Augusto Páez Franco

**Estándar:** Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades educativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

**Derechos Básicos:** Escribe y separa correctamente palabras.

### **GRAFOLOGÍA**

**Grupo:** 5° 1

**Titular:** Gladys Suescun

**Tiempo:** 5 horas

**Área:** Lengua Castellana

#### **ACCIONES INICIALES:**

**Saludo**

**Verificación de asistencia**

## Lectura

### EL NIÑO Y LOS CLAVOS



Había un niño que tenía muy mal carácter. Un día, su padre le dio una bolsa con clavos y le dijo que cada vez que perdiera la calma, clavase un clavo en la cerca del patio de la casa. El primer día, el niño clavó 37 clavos. Al día siguiente, menos, y así el resto de los días. Él pequeño se iba dando cuenta que era más fácil controlar su genio y su mal carácter que tener que clavar los clavos en la cerca. Finalmente llegó el día en que el niño no perdió la calma ni una sola vez y fue alegre a contárselo a su padre. ¡Había conseguido, finalmente, controlar su mal temperamento! Su padre, muy contento y satisfecho, le sugirió entonces que por cada día que controlase su carácter, sacase un clavo de la cerca. Los días pasaron y cuando el niño terminó de sacar todos los clavos fue a decírselo a su padre.

Entonces el padre llevó a su hijo de la mano hasta la cerca y le dijo: “Has trabajado duro para clavar y quitar los clavos de esta cerca, pero fíjate en todos los agujeros que quedaron. Jamás será la misma. Lo que quiero decir es que cuando dices o haces cosas con mal genio, enfado y mal carácter dejas una cicatriz, como estos agujeros en la cerca. Ya no importa que pidas perdón. La herida siempre estará allí. Y una herida física es igual que una herida verbal. Los amigos, así como los padres y toda la familia, son verdaderas joyas a quienes hay que valorar. Ellos te sonrían y te animan a mejorar. Te escuchan, comparten una palabra de aliento y siempre tienen su corazón abierto para recibirte”. Las palabras de su padre, así como la experiencia vivida con los clavos, hicieron con que el niño reflexionase sobre las consecuencias de su carácter.

## **NORMA DE CONVIVENCIA EN EL SALÓN DE CLASE:**

- Pedir la palabra para hablar.
- Estar atento a las indicaciones del profesor.

## **V. ACCIONES FUNDAMENTALES Y SIGNIFICATIVAS**

Realización de ficha de grafo motricidad que consiste en seguir el camino para que la bruja llegue a la olla.



Dialogamos sobre lo realizado:

- ✚ ¿Cuál camino les pareció más difícil?
- ✚ ¿Cuál camino les pareció más fácil?
- ✚ ¿Por qué fue más fácil?
- ✚ ¿Observaste las direcciones de los caminos? ¿Cómo son?

Se socializan las respuestas y se hace énfasis en los trazos rectos y curvos, además en la dirección de todos los caminos de izquierda a derecha. Con el fin de recordar que cuando se escribe iniciamos de izquierda hacia la derecha.

## **Grafología**

**La Grafología es una ciencia** que analiza los rasgos de la escritura, como acción inconsciente y mecánica, para descubrir los aspectos psicológicos de las personas. Esto

nos permite acceder al carácter, personalidad, temperamento y forma de actuar. Como tal ciencia, cuenta con una historia de unos cien años, pero ya Aristóteles empleaba los rasgos caligráficos para conocer el carácter.

En educación, la grafología constituye una eficaz ayuda en el conocimiento de la personalidad de alumnos, padres y personal docente, lo que es un importante factor para conseguir mejores relaciones entre todos los implicados en el proceso educativo.

## ACTIVIDAD 1

1. Se entregará a los estudiantes organizados en grupo recortes de párrafos del texto “Cómo jugar a la Rayuela con niños”, y se les pedirá que los organicen de la forma que ellos creen es la correcta.

### **Cómo jugar a la Rayuela con niños**

Se dibuja en el suelo, con una tiza, el diagrama para jugar a la rayuela, compuesto por cajas con números del 1 al 10. Puedes hacer las cajas de distintos tamaños según la edad del niño, y usar diferentes colores

o Para empezar a jugar necesitamos una piedra plana. El niño debe situarse detrás del primer número, con la piedra en la mano, y lanzarla. El cuadrado en el que caiga se denomina "casa" y no se puede pisar.

o El niño comienza a recorrer el circuito saltando a la pata coja en los cuadrados, o con los dos pies si se trata de un cuadrado doble. El objetivo es pasar la piedra de cuadrado en cuadrado hasta llegar al 10 y volver a la casilla de salida.

o Si el niño pierde el equilibrio o la piedra se sale del cuadrado, se pierde el turno y pasa al siguiente jugador. Se pueden añadir casillas u obstáculos para aumentar la dificultad del juego.

Juego de la Rayuela. Cómo jugar con los niños  
Juegos tradicionales para niño

2. Luego de que organicen el texto de manera correcta, se pedirá a un estudiante la lectura del texto completo
  
3. Buscar en el diccionario el significado de las siguientes palabras:
  - Rayuela
  - Diagrama
  - Circuito
  
4. De manera individual, se pedirá que respondan:

a. ¿Cómo se llama el juego?
_____
_____
_____
b. ¿De cuántos integrantes requiere?
_____
_____
c. ¿Cuántos pasos tiene?
_____
_____
d. ¿Qué materiales se requieren en cada paso?
_____
_____
_____

## **ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS**

- ✚ Realización de ficha de grafo motricidad
- ✚ Organización y lectura del texto “Cómo jugar a la Rayuela con niños”
- ✚ Realización de actividad de producción textual (tipo de texto instructivo)

## **VI. ACCIONES FORMATIVAS Y DE CIERRE**

Socialización de la actividad de producción textual

Para finalizar, se revisa el texto final que los estudiantes escribieron para observar la forma cómo escribe cada uno.

**INDICADORES DE OBSERVACION**

**1. ANÁLISIS GRAFOLÓGICO**

La letra es legible

Hay manchas de tinta

Es limpia y bien formada

Hay choques entre líneas

Si	AV	No

**OBSERVACIONES**

---

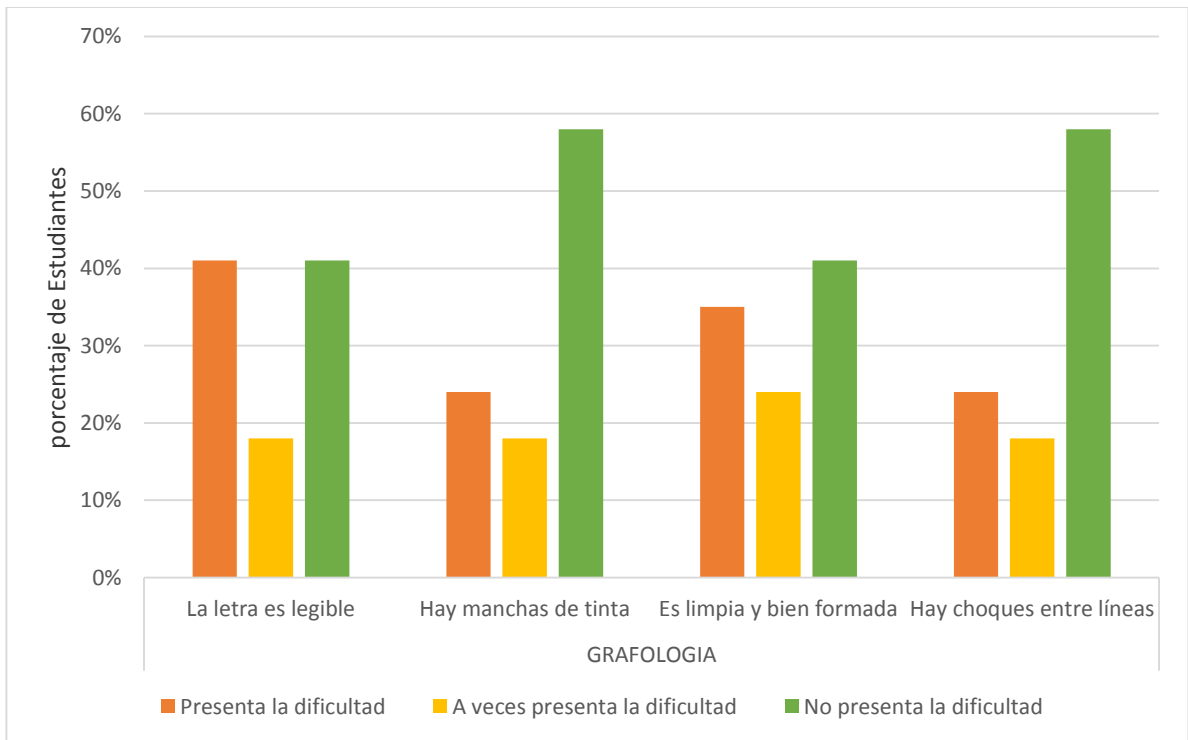
---

---

Tabla 4. Dificultades encontradas en la grafología a los estudiantes de 5° de primaria de la Escuela Adolfo Milanés

CATEGORÍA	ASPECTOS A EVALUAR	FRECUENCIA					
		Presenta la dificultad	%	A veces presenta la dificultad	%	No presenta la dificultad	%
GRAFOLOGÍA	La letra es legible	7	41%	3	18%	7	41%
	Hay manchas de tinta	4	24%	3	18%	10	58%
	Es limpia y bien formada	6	35%	4	24%	7	41%
	Hay choques entre líneas	4	24%	3	18%	10	58%

Grafica 4. Dificultades encontradas en la grafología a los estudiantes de 5° de primaria de la Escuela Adolfo Milanés



**Análisis.**

En la gráfica se observa que el 41% de los estudiantes si presenta la dificultad en el aspecto, la letra es legible; el 18% a veces presenta la dificultad y un 41% no presenta la dificultad.

En el aspecto hay manchas de tinta, el 24% de los educandos si presenta la dificultad; el 18% a veces presenta la dificultad y un 58% no presenta la dificultad.

En el aspecto, es limpio y bien formada el 35% de los estudiantes presenta la dificultad; un 24% a veces presenta la dificultad y el 41% no presenta la dificultad.

En el aspecto, hay choques entre líneas un 24% de los estudiantes presenta la dificultad; el 18% a veces presenta la dificultad y un 58% no presenta la dificultad.

Durante las actividades realizadas la mayoría de los estudiantes elaboran una letra sucia y malformada, en algunos casos su letra era difícil de leer.

#### **ACTIVIDAD 4. Escribe... Un Cuento**

**Dirigido:** 17 educandos del 5° grado de primaria

**Objetivo:** Diagnosticar dificultades en los estudiantes de 5° de primaria de la Sede Adolfo Milanés de la Institución Educativa José Eusebio Caro de la ciudad de Ocaña, en el proceso de escritura que determinen necesidades escriturales.

**Recursos utilizados:**

**Humanos:** 17 estudiantes 5° grado de primaria, Maestro investigador y Maestro acompañante.

**Institucionales:** Institución Educativa Escuela Normal Superior Ocaña  
Institución Educativa José Eusebio Caro  
Sede Adolfo Milanés

**MATERIALES:** lápiz, cuaderno, mapa conceptual – cuento,

**Maestro Investigador:** Augusto Páez Franco

**Estándar** Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.

**Derechos Básicos:** Comprende los roles que asumen los personajes en las obras literarias y su relación con la temática y la época en las que estas se desarrollan.

#### **Género narrativo: Escribe... Un Cuento**

**Grupo:** 5° 1

**Titular:** Gladys Suescún

**Tiempo:** 4 horas

**Área:** Lengua Castellana

#### **ACCIONES INICIALES:**

**Saludo**

**Verificación de asistencia**

## Lectura

### AGUA DEL POZO



Había una vez un hombre muy rico, que dedicaba su vida a viajar por todo el mundo en busca de aventuras. Tras pasar un extenso desierto en el que le fue imposible encontrar una miserable gota de agua, hizo su entrada en un pueblo lleno de exuberante vegetación, que se alineaba entorno a un pozo.

Ansioso por saciar su enorme sed, se encaminó hacia el pozo todo tan rápidamente como sus piernas se lo permitieron. Al llegar al brocal, descubrió con enorme tristeza, que nada había para permitirle sacar agua del pozo. Minutos después de su hallazgo, una mujer con un gran cántaro en la cadera se aproximó hasta el pozo.

-La paz sea contigo forastero

– Contigo sea mujer.

Después de los saludos de rigor, la mujer ató el cántaro a la cuerda que colgaba del arco del pozo y comenzó a bajarlo muy despacio hasta alcanzar el agua. Cuando este estuvo sumergido en el líquido elemento, la mujer empezó a tirar de la cuerda para sacar el cántaro a la superficie.

Mientras ella estaba entretenida en esta labor, el viajero se entretuvo en contarle todas sus andanzas a lo largo y ancho del mundo. Con un último esfuerzo, la mujer sacó el cántaro del pozo, lo desató de la cuerda y se lo volvió a colocar en la cadera.

-Gracias por hacerme la tarea más entretenida. Que Dios guie vuestros pasos –dijo la mujer mientras se alejaba-.

Allí se quedó el rico viajero, esperando a que el buen Dios se apiadara de él y le suministrara de algo con lo que alcanzar el fondo del pozo.

### **NORMA DE CONVIVENCIA EN EL SALÓN DE CLASE:**

- Pedir la palabra para hablar.
- Estar atento a las indicaciones del profesor.

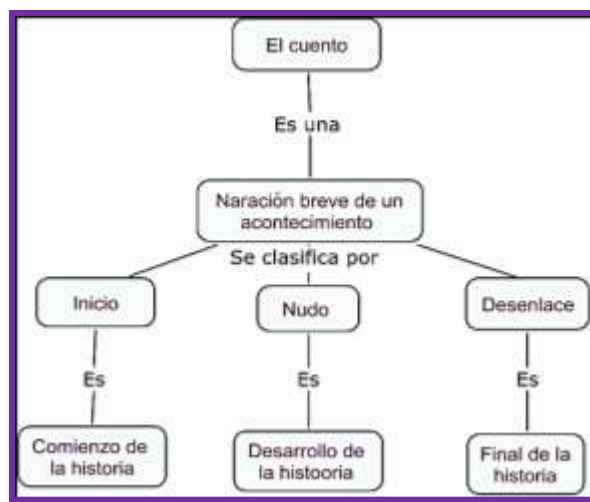
### **VII. ACCIONES FUNDAMENTALES Y SIGNIFICATIVAS**

#### 1. Exploración de saberes previos:

Claves para la redacción del texto

- a. Un cuento es una narración breve de los hechos que les suceden a unos personajes
- b. Estos hechos forman la acción del cuento, que suele organizarse en tres partes: inicio, nudo y desenlace.

#### 2. Se entregará el siguiente mapa conceptual y se recordará la estructura o silueta del cuento:




3. Se dan las explicaciones sobre la estructura y elementos del texto narrativo, en este caso del cuento.

#### Cuento:

1. Título (y autor)
2. Iniciación (presentación de la situación inicial [armónica], problema que se presenta)
3. Nudo (acciones que se realizan para resolver el problema, resolución del problema)
4. Desenlace (vuelta a la situación armónica, o nueva situación en la que quedan los personajes y sus relaciones)

### El cuento

**EL CUENTO** 

El cuento es una de las formas más antiguas de literatura popular de transmisión oral. Etimológicamente, cuento deriva de la palabra latina *computum*, que significa cálculo, cómputo, enumeración, clasificación.

Existen actualmente numerosas definiciones de cuento:

1. Narración breve, escrita generalmente en prosa, y que por su enfoque constituye un género literario típico, distinto de la novela y de la novela corta.
2. Breve relato de sucesos ficticios y de carácter sencillo, hecho con fines morales o educativos.
3. Es un relato breve y artístico de hechos imaginarios. Son esenciales en el cuento el carácter narrativo, la brevedad del relato, la sencillez de la exposición y del lenguaje y la intensidad emotiva.
4. Breve narración en prosa, que desarrolla un tema preferentemente fantástico y cuyo fin es divertir.
5. Es un relato corto donde se narra una acción realizada por unos personajes en un ambiente determinado.

## ACTIVIDAD 1

### Planificación de la escritura

1. Leer el siguiente cuento y luego, responder:

**Leyes y legisladores**

Hace muchos años vivía un rey sabio que deseaba dar leyes a sus súbditos. Llamó a mil hombres sabios de mil tribus diferentes para que vinieran a darle leyes. Pero cuando las miles leyes escritas en pergaminos le fueron presentadas y él las hubo leído, lloró amargamente en su alma, porque ignoraba que existiesen mil formas de crimen en su reino. Entonces llamó a su escribano, y con una sonrisa en los labios, él mismo dictó las leyes que fueron siete.

Y los mil sabios, enojados, regresaron a sus tribus con las leyes que habían escrito. Y cada una de las tribus acató las leyes de su sabio.

Por eso en nuestros días hay miles de leyes.

Es un gran país, pero tiene mil prisiones, y las prisiones están llenas de hombres y mujeres violadores de mil leyes.

Es ciertamente, un gran país, pero la gente desciende de mil legisladores y de un solo rey sabio.

2. Identifica y busca el significado de las palabras desconocidas

3. Responde a las siguientes preguntas

- a. ¿Quién es el protagonista?
- b. ¿Qué otros personajes intervienen?
- c. ¿Qué ocurrió al principio?
- d. ¿Qué paso después?
- e. ¿Qué ocurrió al final?

### ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

- ✚ Presentación del mapa conceptual en cartelera.
- ✚ Análisis de la estructura del cuento
- ✚ Realización de análisis del cuento “Leyes y legisladores”

## VIII. ACCIONES FORMATIVAS Y DE CIERRE

Se les entrega una guía con las siguientes orientaciones:

1. Piensa en una situación a partir de la cual puedas escribir un cuento.

Aquí tienes algunas ideas:

- a. Una rana que quiere ser príncipe.
- b. Una hormiga que se ha perdido.
- c. Un cactus que no soporta el sol

2. Primer Borrador

Piensa en los siguientes elementos que debe tener tu cuento:

- a. Unos personajes. Decide quién será el protagonista y qué otros personajes van a intervenir en el cuento.
- b. El lugar y el tiempo. Indica dónde y cuándo sucederá la historia.
- c. El argumento. Piensa qué puede suceder al principio, qué pasará luego y qué ocurrirá al final.

3. Escribe un borrador de tu cuento. No olvides lo siguiente

- a. Buscar un título atractivo.
- b. Utilizar marcadores temporales para diferenciar las partes del cuento:  
Había una vez, un día, después, por fin, etc.

4. Lee tu cuento completamente y corrige lo que creas sea conveniente

5. Reescritura del texto

Para finalizar, se revisa el texto inicial con el texto final que los educandos escribieron para subrayar la dificultad escritural encontrada

## INDICADORES DE OBSERVACION

### 1. PRODUCCION TEXTUAL

Tiene claro personajes principales y secundarios

Escribe con claridad lo sucedido con los personajes

Resuelve todo al final, tiene desenlace la historia

Utiliza diferentes párrafos

Tiene buena ortografía

Se nota la estructura del cuento

Si	AV	No

### OBSERVACIONES

---

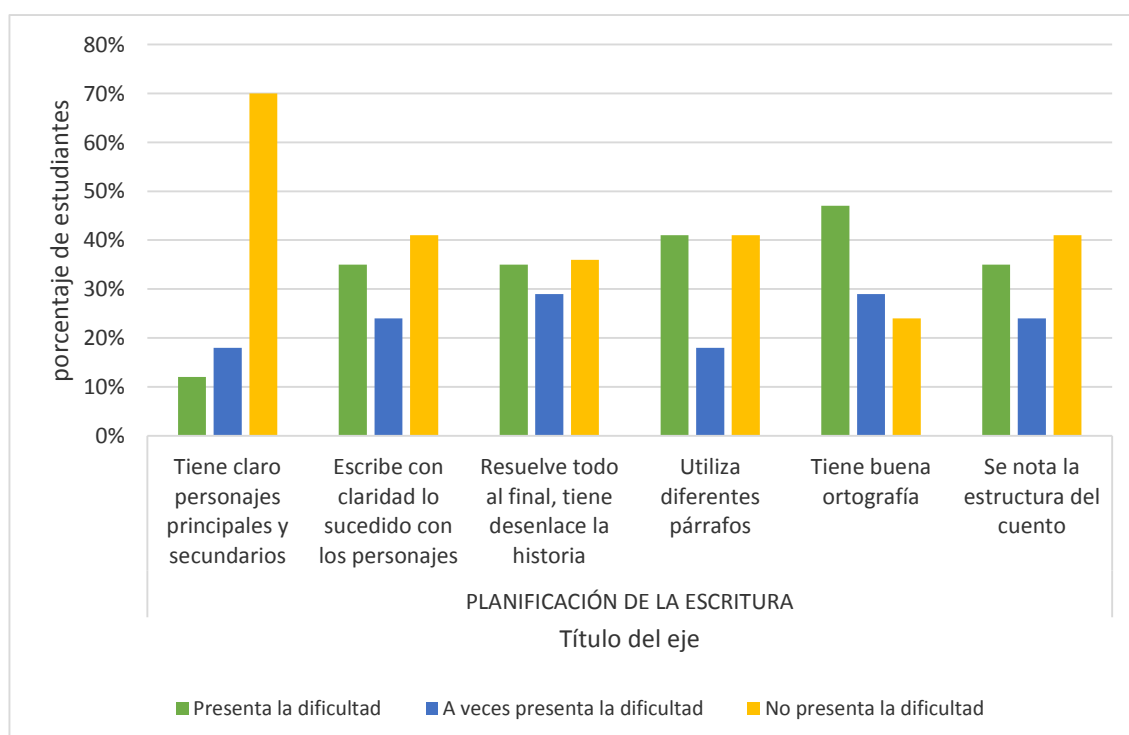
---

---

Tabla 5. Dificultades encontradas en la producción textual de los estudiantes de 5° grado de primaria de la Escuela Adolfo Milanés

CATEGORIA	ASPECTOS A EVALUAR	FRECUENCIA					
		Presenta la dificultad	%	A veces presenta la dificultad	%	No presenta la dificultad	%
PLANIFICACIÓN DE LA ESCRITURA	Tiene claro personajes principales y secundarios	2	12%	3	18%	12	70%
	Escribe con claridad lo sucedido con los personajes	6	35%	4	24%	7	41%
	Resuelve todo al final, tiene desenlace la historia	6	35%	5	29%	6	36%
	Utiliza diferentes párrafos	7	41%	3	18%	7	41%
	Tiene buena ortografía	8	47%	5	29%	4	24%
	Se nota la estructura del cuento	6	35%	4	24%	7	41%

Gráfica 5. Dificultades encontradas en la producción textual de los estudiantes de 5° grado de primaria de la Escuela Adolfo Milanés



### **Análisis.**

En la gráfica se observa que el 12% de los estudiantes presentan la dificultad en el aspecto: tiene claro personajes principales y secundarios; el 18% a veces presentan la dificultad y el 70% no presenta la dificultad.

El 35% de los estudiantes presentan la dificultad en el aspecto: escribe con claridad lo sucedido con los personajes; el 24% a veces presentan la dificultad y el 41% no presenta la dificultad.

El 35% de los estudiantes presentan la dificultad en el aspecto: resuelve todo al final, tiene desenlace la historia; el 29% a veces presentan la dificultad y el 36% no presenta la dificultad.

El 41% de los estudiantes presenta la dificultad en el aspecto: utiliza diferentes párrafos; el 18% a veces presentan la dificultad y el 41% no presenta la dificultad.

El 47% de los estudiantes presenta la dificultad en el aspecto: tiene buena ortografía; el 29% a veces presenta la dificultad; y el 24% no presenta la dificultad

El 35% de los estudiantes presenta dificultad en el aspecto: se nota la estructura del cuento; el 24% a veces presentan la dificultad y el 41% no presenta la dificultad.

## **ACTIVIDAD 5. Conociendo Las Fábulas**

**Dirigido:** 17 educandos del 5° grado de primaria

**Objetivo:** Diagnosticar dificultades en los estudiantes de 5° de primaria de la Sede Adolfo Milanés de la Institución Educativa José Eusebio Caro de la ciudad de Ocaña, en el proceso de escritura que determinen necesidades escriturales.

### **Recursos utilizados:**

**Humanos:** 17 estudiantes 5° grado de primaria, Maestro investigador y Maestro acompañante.

**Institucionales:** Institución Educativa Escuela Normal Superior Ocaña  
Institución Educativa José Eusebio Caro  
Sede Adolfo Milanés

**MATERIALES:** lápiz, fotocopias – esquema, cartulina, hoja de cotejo

**Maestro Investigador:** Augusto Páez Franco

**Estándar:** Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.

**Derechos Básicos:** Comprende los roles que asumen los personajes en las obras literarias y su relación con la temática y la época en las que estas se desarrollan.

### **.Género narrativo: Conociendo las fábulas**

**Grupo:** 5° 1

**Titular:** Gladys Suescún

**Tiempo:** 4 horas

**Área:** Lengua Castellana

### **ACCIONES INICIALES:**

**Saludo**

## Verificación de asistencia

### Lectura

#### *EL VERDADERO VALOR DEL ANILLO*



Un joven concurrió a un sabio en busca de ayuda. - Vengo, maestro, porque me siento tan poca cosa que no tengo fuerzas para hacer nada. Me dicen que no sirvo, que no hago nada bien, que soy torpe y bastante tonto. ¿Cómo puedo mejorar maestro? ¿Qué puedo hacer para que me valoren más? El maestro, sin mirarlo, le dijo: - ¡Cuánto lo siento muchacho, no puedo ayudarte, debo resolver primero mis propios problemas! Quizás después... Si quisieras ayudarme tú a mí, yo podría resolver este tema con más rapidez y después tal vez te pueda ayudar. - E... encantado, maestro -titubeó el joven, pero sintió que otra vez era desvalorizado y sus necesidades postergadas-. - Bien -asintió el maestro-. Se quitó un anillo que llevaba en el dedo pequeño de la mano izquierda y dándoselo al muchacho agregó: Toma el caballo que está allí afuera y cabalga hasta el mercado. Debo vender este anillo para pagar una deuda. Es necesario que obtengas por él la mayor suma posible, pero no aceptes menos de una moneda de oro. Vete y regresa con esa moneda lo más rápido que puedas. El joven tomó el anillo y partió. Apenas llegó, empezó a ofrecer el anillo a los mercaderes. Estos lo miraban con algún interés hasta que el joven decía lo que pretendía por el anillo. Cuando el joven mencionaba la moneda de oro, algunos reían, otros le daban vuelta la cara y sólo un viejito fue tan amable como para tomarse la molestia de explicarle que una moneda de oro era muy valiosa para entregarla a cambio de un anillo. En afán de ayudar, alguien le ofreció una moneda de plata y un cacharro de cobre, pero el joven tenía instrucciones de no aceptar menos de una moneda de oro, así que rechazó la oferta. Después de ofrecer su joya a toda persona que se cruzaba en el mercado

-más de cien personas- y abatido por su fracaso, montó su caballo y regresó. ¡Cuánto hubiese deseado el joven tener él mismo esa moneda de oro! Podría habérsela entregado al maestro para liberarlo de su preocupación y recibir entonces su consejo y su ayuda. - Maestro -dijo- lo siento, no es posible conseguir lo que me pediste. Quizás pudiera conseguir 2 ó 3 monedas de plata, pero no creo que yo pueda engañar a nadie respecto del verdadero valor del anillo. - ¡Qué importante lo que dijiste, joven amigo! -contestó sonriente el maestro-. Debemos saber primero el verdadero valor del anillo. Vuelve a montar y vete al joyero. ¿Quién mejor que él para saberlo? Dile que quisieras vender el anillo y pregúntale cuánto da por él. Pero no importa lo que ofrezca, no se lo vendas. Vuelve aquí con mi anillo. El joven volvió a cabalgar. El joyero examinó el anillo a la luz del candil, lo miró con su lupa, lo pesó y luego le dijo: - Dile al maestro, muchacho, que, si lo quiere vender ya, no puedo darle más que 58 monedas de oro por su anillo. - ¿¿¿¿58 monedas???? -exclamó el joven-. - Sí, -replicó el joyero-. Yo sé que con tiempo podríamos obtener por él cerca de 70 monedas, pero no sé... Si la venta es urgente...

El joven corrió emocionado a casa del maestro a contarle lo sucedido. - Siéntate -dijo el maestro después de escucharlo-. Tú eres como este anillo: una joya única y valiosa. Y como tal, sólo puede evaluarte verdaderamente un experto. ¿Qué haces por la vida pretendiendo que cualquiera descubra tu verdadero valor? Y diciendo esto, volvió a ponerse el anillo en el dedo pequeño de su mano izquierda.

#### **NORMA DE CONVIVENCIA EN EL SALÓN DE CLASE:**

- Pedir la palabra para hablar.
- Estar atento a las indicaciones del profesor.

#### **IX. ACCIONES FUNDAMENTALES Y SIGNIFICATIVAS**

1. ¿Se les entregará a los estudiantes en grupo una fábula y se les pedirá que la lean y que expongan si es un cuento o no y por qué?

2. Mediante el siguiente esquema se reforzarán los saberes previos sobre la fábula

**Fábula**

Título \_\_\_\_\_

Inicio \_\_\_\_\_

Cuerpo \_\_\_\_\_

desarrollo \_\_\_\_\_

Despeña \_\_\_\_\_

FUNDENTE \_\_\_\_\_

Por último \_\_\_\_\_

moraleja/moraleja \_\_\_\_\_

## X. ACCIONES FUNDAMENTALES Y SIGNIFICATIVAS

Crear un texto narrativo (Fábula):

✚ Presentación del siguiente esquema:



- ✚ Teniendo en cuenta el esquema responder



Dialogamos sobre lo observado:

- ✚ ¿De qué trata la imagen?
- ✚ ¿Qué te llama la atención de la imagen?
- ✚ ¿Crees que tú puedes construir una fábula a partir de la imagen?
- ✚ Se socializan las fábulas construidas en grupo haciendo las observaciones necesarias.
- ✚ Lectura de la fábula “La golondrina y otras aves” de Esopo y compararla con sus escritos

### Actividad 1

1. Se dividirá el grupo en equipos de seis niños o niñas y se les repartirá una hoja con una fábula escrita a cada equipo. Los grupos deberán leerla y comentarla sólo entre ellos. A continuación, se les distribuirá a cada conglomerado hojas de cartulina. Cada grupo escribirá en ella la enseñanza que descubrió en la fábula. Luego elegirán a uno para que lea en voz alta la fábula y cuente la enseñanza o moraleja contenida en el texto. Cuando todos los grupos hayan terminado de exponer su trabajo, el docente motivará un diálogo para comentar la moraleja de las cinco fábulas analizadas.
2. Los equipos pegarán en el aula de clases la cartulina con la moraleja de su fábula.
3. Se les propondrá escribir una fábula a cada grupo de acuerdo con la imagen expuesta. A la vez, deben organizarse para hacer la dramatización de la fábula que inventaron y la representen ante el grupo.

4. Para finalizar de aprender a conocer y desentrañar el significado de las fábulas, el profesor entregará a cada niño una hoja de cotejo; en la que evaluarán el trabajo realizado por sí mismos al interior de su grupo, así como la presentación de los otros grupos.

Nombre : \_\_\_\_\_

<b>1. Nombre de la fábula</b>			
Moraleja			
	<b>MUCHO</b>	<b>MAS O MENOS</b>	<b>POCO</b>
¿Te gustó?			
¿La entendiste?			

### ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

- ✚ Presentación de la estructura o silueta textual de la fábula.
- ✚ Identificación de moralejas de fábulas por grupos y exposición de las mismas.
- ✚ Elaboración y dramatización de las fábulas por cada grupo
- ✚ Comparación de las diferentes fábulas elaboradas con la fábula “La golondrina y otras aves” de Esopo

### XI. ACCIONES FORMATIVAS Y DE CIERRE

Se les entrega una fábula para que la analicen y fortalezcan los conocimientos adquiridos. Esta actividad se realiza individualmente y en el tiempo necesario para efectuarlo.

**INDICADORES DE OBSERVACION**

**1. Escritura del texto**

Tiene claro la estructura de la fábula

Escribe con claridad lo sucedido con los personajes

Resuelve todo al final, tiene desenlace la historia

Utiliza la moraleja

Tiene buena ortografía

Se nota la estructura del cuento

Si	AV	No

**OBSERVACIONES**

---

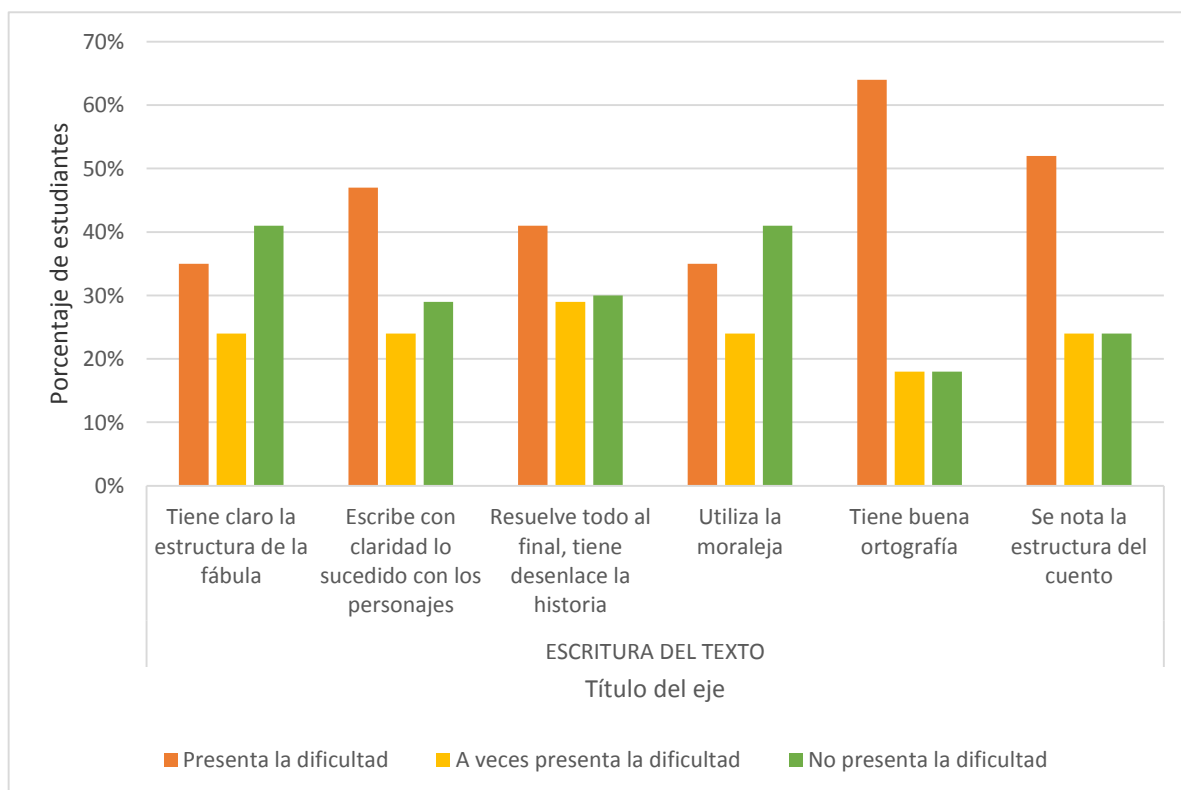
---

---

Tabla 6. Dificultades encontradas en la producción de fábulas en los estudiantes de 5° de primaria de la sede Adolfo Milanés

CATEGORIA	ASPECTOS A EVALUAR	FRECUENCIA					
		Presenta la dificultad	%	A veces presenta la dificultad	%	No presenta la dificultad	%
ESCRITURA DEL TEXTO	Tiene claro la estructura de la fábula	6	35%	4	24%	7	41%
	Escribe con claridad lo sucedido con los personajes	8	47%	4	24%	5	29%
	Resuelve todo al final, tiene desenlace la historia	7	41%	5	29%	5	30%
	Utiliza la moraleja	6	35%	4	24%	7	41%
	Tiene buena ortografía	11	64%	3	18%	3	18%
	Se nota la estructura del cuento	9	52%	4	24%	4	24%

Gráfica 6. Dificultades encontradas en la producción de fábulas en los estudiantes de 5° de primaria de la sede Adolfo Milanés



## **Análisis.**

Según la gráfica el 35% de los estudiantes presentan la dificultad en el aspecto: tiene claro la estructura de la fábula; el 24% a veces presenta la dificultad y el 41% no presenta la dificultad.

El 47% de los estudiantes presentan la dificultad en el aspecto: escribe con claridad lo sucedido con los personajes; el 24% a veces presentan la dificultad y el 29% no presenta la dificultad.

El 41% de los estudiantes presentan la dificultad en el aspecto: resuelve todo al final, tiene desenlace la historia; el 29% a veces presentan la dificultad y el 30% no presenta la dificultad.

El 35% de los estudiantes presentan la dificultad en el aspecto: utiliza la moraleja; el 24% a veces presentan la dificultad y el 41% no presenta la dificultad.

El 64% de los estudiantes presentan la dificultad en el aspecto: tiene buena ortografía; el 18% a veces presentan la dificultad y el 18% no presenta la dificultad.

El 52% de los estudiantes presentan la dificultad en el aspecto: se nota la estructura del cuento; el 24% a veces presentan la dificultad y el 24% no presenta la dificultad.

## PROPUESTA PEDAGÓGICA

El problema busca motivar a la luz del aporte científico, estrategias que permitan identificar las dificultades escriturales encontradas en los estudiantes de grado 5° primaria de la Institución Educativa José Eusebio Caro, Sede Escuela Adolfo Milanés, de Ocaña, Norte de Santander, y el interés por profundizar sobre las competencias comunicativas escritoras encontradas en los estudiantes y sus implicaciones en la producción textual que se hallaron en el aula de clase, durante el proceso de investigación se diagnosticaron los hábitos de producción textual a las necesidades escriturales y las implicaciones de estas en los niños. También se busca sensibilizar a los estudiantes y docentes en los aspectos relacionados a las producciones de texto escrito como parte del proceso de desarrollo de las habilidades comunicativas escritoras y no como la asignación de una calificación.

El desarrollo de las facultades cognitivas en niños de primaria, siempre se han manifestado a través de múltiples falencias relacionadas con la producción textual, en lo que tiene que ver específicamente con: mala ortografía, deficiencia en el uso correcto de los signos de puntuación, **falta de coherencia y cohesión al crear textos**, lo que lleva a que en sus escritos, no se encuentre una secuencia estructurada y lógica de palabras que permitan al pequeño escritor, progresivamente mejorar lo que escribe; a esta situación se le suma, la pereza al escribir, ya que es muy común que al no ser capaces de elaborar un texto escrito completo, terminen haciendo indisciplina, lo que denotan su desinterés por este tipo de actividad en el aula de clase.

La lectura y la escritura son procesos cognitivos necesarios para adquirir los saberes de acuerdo a la edad y al entorno que los rodea. El leer y escribir implican actividades encaminadas a dinamizar el pensamiento, para fortalecerlo y cualificar cuando éstas se realizan con el fin de establecer canales de comunicación con las que se construye y amplía el conocimiento del mundo la lectura y la escritura son procesos interpretativos a través de los cuales se construye significado.

Teniendo en cuenta los resultados de necesidades escriturales encontrados en la investigación, se hace la siguiente propuesta encaminada al mejoramiento de la escritura

para fortalecerla en donde se identificó que los estudiantes de 5° grado de la Sede Adolfo Milanés en alto porcentaje presentan dificultad en el manejo del lápiz, trazos, grafología, producción de textos cuentos, fabulas.

1. Fortalecimiento del proceso escritor desde la retroalimentación en el manejo del lápiz:

Con esta estrategia se pretende que los estudiantes a través de videos, ejercicios de trazos en diferentes superficies puedan mejorar la escritura.

2. Fortalecimiento del proceso escritor desde la retroalimentación en la elaboración de los trazos, teniendo en cuenta que una de las dificultades en la escritura es la forma como los niños elaboran los trazos. Con esta estrategia se pretende mejorar la escritura de palabras, frases, oraciones y párrafos importantes para la comprensión en el proceso lector

3. Fortalecimiento de la Grafología desde la retroalimentación en los trazos rectos y curvos, la dirección de derecha a izquierda al escribir, como una acción inconsciente y mecánica para tratar de descubrir los aspectos psicológicos de las personas

Con esta estrategia se pretende que los estudiantes a través de la realización de actividades en grafo motricidad, la organización y lectura del texto: ¿Cómo jugar a la rayuela, y la realización de un texto instructivo? Puedan mejorar su capacidad escritora.

4. Fortalecimiento del proceso de producción de textos, teniendo en cuenta que es importante la exploración de los saberes previos, se entrega un mapa conceptual del cuento, se hace una explicación sobre la estructura y elementos del texto narrativo y por último se hace un análisis del cuento.

A partir de los roles previos de los estudiantes, se hace retroalimentación utilizando diferentes medios ya enunciados, para fortalecerlo a través de una estructura y elementos del texto y de esta manera generar en los estudiantes momentos que lo motiven a escribir y producir textos.

## CONCLUSIONES

La información recogida permite concluir la investigación con lo siguiente:

Se diagnosticó el estado actual de los hábitos de producción textual de los estudiantes de quinto grado del Colegio José Eusebio Caro sede Adolfo Milanés y a través de éste se identificaron las siguientes dificultades relacionadas al proceso escritural.

Es importante la producción textual porque permite conducir a los estudiantes a un pensamiento crítico, reflexivo sobre sus actividades cotidianas, desarrollando en ellos aptitudes para la expresión escrita, que les permita acceder al conocimiento para construir conceptos, expresar ideas, solucionar conflictos, apropiarse de posiciones críticas de la información que reciben de muchas fuentes y presentar soluciones.

Se seleccionó como camino de trabajo la producción textual, a partir de las falencias encontradas en los estudiantes, para lo cual se tomaron los planteamientos establecidos en los Derechos Básicos de Aprendizaje para la evaluación de la producción escrita, tomando como estrategia de trabajo la lúdica, la motivación en la realización y desarrollo de las actividades en las clases, logrando captar el interés en los estudiantes, para lograr un perfeccionamiento en el proceso escritural y obtener en ellos su real aprendizaje significativo.

A partir de los 10 a los 12 años, los niños tienen la capacidad de tener una observación directa y analítica, las cuales le proporcionan elementos esenciales de juicio para razonar, clasificar o captar la interdependencia de unos hechos con otros, esta observación y

análisis deben ser completados con clasificaciones sencillas, el niños en esta edad se interesa por el origen de las cosas, biografías, cuentos, fabulas, mitos, leyendas, cartas.

Una de las mayores contribuciones hacia la consecución de resultados ante las dificultades del aprendizaje sobre e querer y saber escribir ha sido el aporte de David Ausubel con su teoría del aprendizaje significativo, por medio de los factores: la motivación y la actitud, los cuales pueden impulsar todos o algunos aspectos del aprendizaje escritural. Estos alteran o favorecen en el proceso cognoscitivo, produciendo una manifestación de significados al aumentar el valor del esfuerzo.

Los resultados fueron buenos, los objetivos en gran parte se cumplieron en la mayoría de los estudiantes, lográndose un progreso en el proceso escritural.

La investigación permitió identificar falencias escriturales en la mayoría de los estudiantes del grado quinto de primaria que a simple vista no la detectaron los docentes en el aula de clases, siendo estas: no hay cohesión y coherencia al escribir, el mal uso de los signos de puntuación, mala ortografía, uso incorrecto del trazo de las letras y algunos tienen problemas en comprender lo que escriben, pues estas se vislumbraron en la encuesta aplicada, y mediante la observación participante que hizo el investigador.

El diagnóstico es un instrumento que permite identificar las dificultades que presentan los estudiantes en los hábitos escriturales; el docente a partir de él, toma decisiones encaminadas a mejorar el proceso escritural.

Es importante que el maestro investigue, porque quien se dedica a la docencia debe atreverse a buscar lo desconocido, lo que creo obvio y sin importancia, aquello que cuesta

analizar porque no está contemplado en los planes y programas de estudio, no se aprendió a considerar la mirada profunda y crítica de él mismo, de sus estudiantes, sus colegas y sus comunidades.

Con lo anterior expuesto, se hace evidente que la investigación es una herramienta que contribuye a formar docentes críticos, reflexivos para que sean activos en su mejoramiento personal, profesional y que manifiestan compromiso con una oferta educativa de calidad y de sensibilidades para sus estudiantes, para la institución, para la sociedad.

## **RECOMENDACIONES**

Se evidencia la necesidad de replantear mejorar las actividades pedagógicas a través de estrategias lúdicas que tienen que ver con la didáctica de producir textos escritos y de acoplarlos a las necesidades comunicativas de los estudiantes, teniendo como base los lineamientos y estándares básicos de lengua castellana.

La escuela tendrá como objetivo primordial el desarrollar la capacidad escritural de sus educandos, como un acto comunicativo que se tienen en ella, para así dar rienda suelta a sus sentimientos e ideas, mejorando el futuro en la elaboración de diferentes textos: ensayos, informes, narraciones de modo que al culminar la básica primaria los educandos puedan producir textos escritos, y que siga un orden lógico para su elaboración.

Hay que conocer la manera más práctica de utilizar la lúdica como una estrategia para el fortalecimiento de las competencias lingüísticas a los educandos y así fortalecer la producción textual en ellos, en forma alegre y espontánea.

Este proyecto servirá como modelo de apoyo a docentes y a la comunidad educativa si en general, es enfocado al desarrollo de actividades lúdicas, para crecer hábitos escriturales en los estudiantes de diferentes grados de la primaria, y así contribuir con la formación integral de los educandos.

Se debe vincular al aula de clases, metodologías que le permita al estudiante, aprender haciendo, considerando la motivación como un factor fundamental para que el educando se interese por aprender.

Se deberán plantear actividades que vinculan en el proceso de aprendizaje, no solo al estudiante, con sujeto activo, sino también al padre de familia y al contexto inmediato.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, J.A. Y CASTANEDO, C. (1998) Psicología de la educación aplicada. Madrid..

CASSANY, D- (1994). Expresión Escrita en L2/ELE. Barcelona: Paidós.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Pacto nacional por una educación de calidad, disponible en:  
[http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-254534\\_recurso\\_1.doc](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-254534_recurso_1.doc)

DE ZUBIRÍA, R (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante (19 ed.). Bogotá: Magisterio.

FERREIRO, E (1982). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar.

FERREIRO, EMILIA Pasado y presente de los verbos leer y escribir, Fondo de Cultura Económica, p. 41, México, 2001.

Ferreiro, E. 1988a. "L'écriture avant la lettre". *La production de notations chez le jeune enfant*. Comp. Sinclair. Paris: Presses Universitaires de France.

\_\_\_\_\_. 1988b. "Introduction" as Guest Editor of *Early Literacy*, special issue of *European Journal of Psychology of Education* 3.4: 365-370.

GUILAR, M. (2009). Las ideas de Bruner. "De la revolución cognitiva a la revolución cultural". En revista Ideas y personajes. Año 13, No. 44. Enero-marzo. Caracas, Venezuela

Jean Peaget y sus Aportes a la Lectoescritura, obtenido de:  
<https://archivo.elnuevodiario.com.do/2008/03/22/jean-piaget-y-sus-aportes-a-la-lectoescritura/>

MORALES, O. Y ESPINOZA, N. Lectura y escritura: coexistencia entre lo impreso y lo electrónico. Edit. Educare. Venezuela.

La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel

<https://psicologiaymente.net/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Decreto 115 de 1994. Bogotá

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Decreto 272 de 1998. Bogotá

VYGOTSKI, LEV “La prehistoria del lenguaje escrito”, en El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, pp. 159 y 177, Barcelona, 2006.

# **EVIDENCIAS**



Encuesta aplicada a los estudiantes de 5 grado de primaria sede Adolfo Milanés, Colegio

José Eusebio Caro



Manejo del Lápiz



Grafología



Trazos



Cuento



Fábula

# **ANEXOS**

INSTITUCION EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OCAÑA

ENCUESTA

Fecha de aplicación: 17 Noviembre 2017

Hora: 11:00AM

Lugar: Institución educativa José Eusebio Caro

Sede: Escuela Adolfo Milanés, Ocaña

Dirigido: 17 educandos del 5º grado de primaria

Objetivo: Diagnosticar dificultades de los estudiantes de 5º de primaria de la Sede Adolfo Milanés de la Institución Educativa José Eusebio Caro de la ciudad de Ocaña, en el proceso de escritura que determinen necesidades escriturales.

Recursos utilizados:

Humanos: Maestro investigador; estudiantes

Materiales: Fotocopias

Financieros: \$12.000

A continuación, encontrarás una serie de preguntas sobre tu escritura, espero que pienses antes de responder para que lo hagas con la mayor sinceridad.

PREGUNTAS

1. LECTURA Y ESCRITURA

S      AV      N

a. ¿Te gusta la escuela?

X      —      —

¿Por qué?

Porque aprendo mucho por que ago muchas  
amigos

b. ¿Qué cosas no te gusta de la escuela?

Es muy fea \_\_\_ Me regañan mucho \_\_\_ Me ponen muchas tareas \_\_\_ No me queda tiempo  
para jugar \_\_\_ Se escribe mucho X Me da pereza estudiar \_\_\_

2. PROCESO DE ESCRITURA

a. ¿Qué emoción sientes cuando escribes?

Gusto X Alegría \_\_\_ Pereza \_\_\_ Cansancio \_\_\_ Rabia \_\_\_ Sueño \_\_\_  
Aburrición \_\_\_

b. Cuando escribes, ¿qué es lo que más te agrada hacer?

Cartas \_\_\_ Tarjetas \_\_\_ Cuentos \_\_\_ Fábulas \_\_\_ Canciones \_\_\_ Chistes   
Textos cortos \_\_\_ Textos largos \_\_\_

c. ¿Qué signos de puntuación utilizas con mayor frecuencia cuando escribes?

Comas  Punto y coma \_\_\_ Punto seguido \_\_\_ Punto final \_\_\_ Dos puntos \_\_\_  
Entre comillas \_\_\_ Signos de interrogación \_\_\_ Signos de admiración \_\_\_

d. ¿Qué tipo de letra utilizas?

Script  Cursiva \_\_\_

e. ¿Cómo te parece tu tipo de letra?

Bonita \_\_\_ Fea \_\_\_ Legible \_\_\_ Poco legible  Pequeña \_\_\_ Grande \_\_\_

S AV N

f. ¿Comprendes lo que escribes?

\_\_\_ \_\_\_

3. PROCESO DE LECTURA

a. ¿Lees con frecuencia?

\_\_\_  \_\_\_

b. ¿Qué emoción sientes cuando lees?

Alegría \_\_\_ Gusto  Aburrición \_\_\_ Pereza \_\_\_ Cansancio \_\_\_ Rabia \_\_\_ Sueño \_\_\_

c. ¿Qué te gusta leer?

Cuentos \_\_\_ Fábulas \_\_\_ Artículos de revistas \_\_\_ Periódico \_\_\_ Retahílas \_\_\_ Mitos y leyendas  Pesia \_\_\_ Trabalenguas \_\_\_ Adivinanzas \_\_\_

d. ¿Comprendes lo que lees?

\_\_\_ \_\_\_

e. ¿Generalmente, en tu tiempo libre, que haces?

Lees \_\_\_ Escribes \_\_\_ Escuchas música \_\_\_ Pintas \_\_\_ Duermes \_\_\_  
Juegas  Haces deporte \_\_\_