

Bitácora para maestros y maestras transformadores de la producción escrita

Avances y proyección de la investigación:

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE CRITERIOS DIDÁCTICOS
PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA
DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS
EN LA BÁSICA PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE GUANENTÁ

Fabio Enrique Barragán Santos

Sandra Milena Neira Camacho

Sandra Iveth Sánchez Cubillos

Lizzeth Maryeli Velásquez Lizarazo

Taller de Reflexión Pedagógica, TAREPE

Grupo de Investigación
de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Salud
UNISANGIL



Colección Pedagogía

Bitácora para maestros y maestras transformadores de la producción escrita
ISBN: 978-958-99261-7-8

© Fabio Enrique Barragán Santos, Sandra Milena Neira Camacho,
Sandra Iveth Sánchez Cubillos & Lizzeth Maryeli Velásquez Lizarazo

© Fundación Universitaria de San Gil, UNISANGIL
Kilómetro 1, Vía San Gil-Charalá
unisangileditora@unisangil.edu.co

Primera edición: 2011

Edición: Fabio Enrique Barragán Santos
Diseño e ilustraciones: Magda Hernández
Fotografía: Ana Omaida Martínez Martínez
Impresión: Futura

Este libro no podrá ser reproducido total ni parcialmente por ningún medio
sin autorización expresa de la editorial

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

PRIMERA PARTE:

AVANCES EN LA INVESTIGACIÓN

- I. Memorias del primer año de transformación
- II. Criterios didácticos para la transformación de la producción escrita
- III. Estrategias pedagógicas posibles para la transformación
 - Diarios de Muñecos Viajeros
 - El dragón roba-juguetes

SEGUNDA PARTE:

SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

- I. Selección de la estrategia pedagógica
- II. Sistematización de la estrategia pedagógica

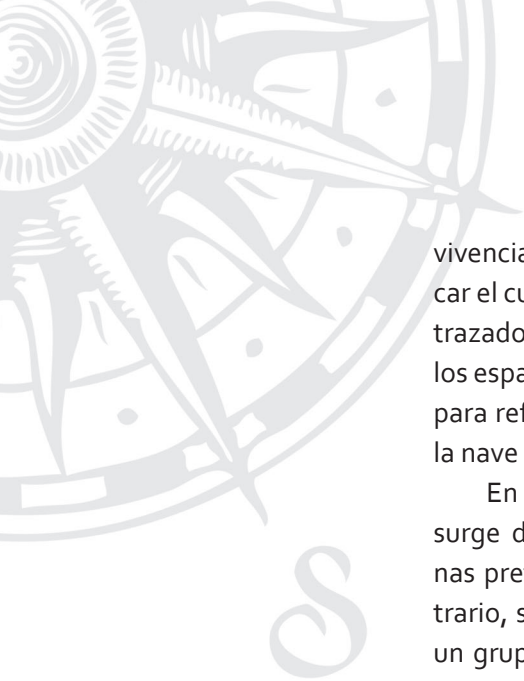




PRESENTACIÓN

La bitácora, o cuaderno de bitácora, es una expresión original del lenguaje de la navegación marítima que se ha tomado prestado en otros contextos con gran aceptación. Para los marinos, es una herramienta fundamental en la que apuntan el rumbo, la velocidad, las maniobras realizadas y otros aspectos relevantes del viaje. Así mismo, para quienes usan la bitácora en otros ámbitos, se trata de un cuaderno en el que se registran las metas y las acciones que se van realizando para cumplirlas, las dificultades, los aciertos, los errores, los resultados. En pocas palabras, y en lenguaje figurado, la bitácora es una memoria del viajero.

Y, acogiendo dicha analogía, hemos considerado que para los maestros y las maestras que navegan el viaje de la transformación una bitácora sería herramienta de gran utilidad que permitiría hacer memoria mientras se viaja, mientras se transforma. No se trata entonces de un diario cualquiera en el que se apuntan a capricho las



vivencias, ni tampoco de una lista de chequeo para verificar el cumplimiento de la agenda. Esta bitácora contiene el trazado de la ruta y los fines del viaje; y además cuenta con los espacios suficientes para registrar los acontecimientos, para reflexionar y para direccionar en cualquier momento la nave de la transformación.

En la primera parte, recordamos que este viaje no surge de la nada, de un impulso activista lleno de buenas pretensiones pero con poco fundamento. Por el contrario, se ha llegado a este itinerario gracias al trabajo de un grupo de investigación y de maestros y maestras que se animaron a discutir, reflexionar, proponer y construir poco a poco, concienzudamente, un conjunto de criterios didácticos para transformar sus prácticas pedagógicas con el fin de desarrollar la producción escrita de sus estudiantes. Esto, enmarcado en la investigación DISEÑO Y VALIDACIÓN DE CRITERIOS DIDÁCTICOS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA BÁSICA PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE GUANENTÁ, adelantada por el Taller de Reflexión Pedagógica, TAREPE, de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Salud de Unisangil, con el apoyo de esta institución y de Colciencias.

En los tres capítulos de esta primera parte, se recuerdan las actividades realizadas durante ese primer año de transformación, se presentan las versiones finales de los criterios didácticos con una breve explicación que espera enfocar la interpretación y se describen dos estrategias pedagógicas que podrían servir en las intenciones transformadoras. Sin embargo, más que la reproducción de este par de estrategias, lo que se pretende es presentar ejemplos de diseño de estrategias pedagógicas orientadas por los criterios didácticos. Por eso, en la segunda parte de la bitácora, se encuentran los espacios necesarios para que cualquier docente pueda diseñar y sistematizar su propia estrategia.

Comenzamos esa segunda parte definiendo si el maestro, o la maestra, elegirá una de las dos estrategias expuestas o se animará a diseñar la suya propia. En el primer caso, el docente puede pasar al segundo capítulo, que contiene el instrumento de registro diario, y allí iniciar la sistematización de sus acciones. Si, por el contrario, el docente decide elaborar el diseño de una estrategia propia, antes de usar el instrumento de registro consignará en la bitácora la información necesaria para planificar su quehacer.

Así, esta bitácora ayudará a planear la acción pedagógica, pero también a sistematizarla y direccionarla durante el mismo accionar. Y, finalmente, a evaluarla, mediante un análisis abierto respecto a los criterios didácticos que guiaron el diseño.

Habrá en este viaje tropiezos, tempestades, adversidades diversas; no hay que hacerse ilusiones idílicas que sólo ayudan a desilusionarse más adelante. La transformación es cambio para mejorar. Y el cambio implica sacrificios. Por lo tanto, esta bitácora estará, tras unos meses, gravada con letras de cansancio y de incertidumbres; pero seguramente también con letras de satisfacción.

Debe servirnos de aliciente que no somos una nave solitaria en mar abierto. Somos parte de una gran flota de más de un centenar de maestros y maestras de la región que se han animado a este viaje porque saben que quedarse en las orillas de la tradición puede ser menos riesgoso pero también menos trascendente para ellos y ellas, para quienes han hecho que estemos aquí, para quienes nos han hecho marineros.

Porque fue por ellos y por ellas, por sus existencias díscolas. Fue por eso que izamos las velas de la pedagogía: por ese llamado vocacional que nos dijo con vehemencia desde adentro que nuestro destino era el aprendizaje de los niños y las niñas, los pequeños compañeros de viaje, que confían enormemente en nuestra destreza para navegar.

¡Buen viento y buena mar!



Socialización con docentes
núcleo 1, mayo 28/10,
auditorio Ismael Rueda Sierra,
Unisangil



PRIMERA PARTE

AVANCES EN LA INVESTIGACIÓN

I. Memorias del primer año de transformación

FASE 1:

Socializaciones del proyecto
y formulación inicial de criterios didácticos

Descripción general

En la primera fase de nuestra investigación, durante el año 2010, se realizaron socializaciones con maestros y maestras de todos los municipios de la provincia de Guantánamo, distribuidos en seis núcleos. Así:

Núcleo 1: San Gil
Núcleo 2: Charalá, Encino, Ocamonte y Coromoro
Núcleo 3: Valle de San José, Páramo, Pinchote y Curiti
Núcleo 4: Barichara, Villanueva y Cabrera
Núcleo 5: Mogotes, San Joaquín y Onzaga
Núcleo 6: Aratocha, Cepitá y Jordán Sube

Inicialmente, en cada sesión, se realizó la presentación y reflexión de los resultados de la investigación titulada "Caracterización de la enseñanza de la producción de textos escritos en la básica primaria de la provincia de Guantánamo", realizada durante los años 2008 y 2009; posteriormente, en mesas de trabajo y teniendo en cuenta las conclusiones de la reflexión, se crearon las primeras versiones de los criterios didácticos para transformar las prácticas pedagógicas, agrupadas en los mismos diez ejes utilizados en la investigación mencionada; los cuales se enlistan a continuación.

Eje 1: Objetivos pedagógicos
Eje 2: Selección del tema
Eje 3: Propósito comunicativo
Eje 4: Tipologías textuales
Eje 5: Destinatario-interlocutor
Eje 6: Estrategias pedagógicas
Eje 7: Fuentes de consulta
Eje 8: Métodos de evaluación
Eje 9: Aspectos evaluados
Eje 10: Actividades de divulgación y reconocimiento

Una vez socializadas y discutidas estas primeras versiones de los criterios, se inscribieron los maestros y maestras interesados en formar parte activa de esta investigación.

Socializaciones realizadas

La primera socialización se realizó en abril 07, en la Escuela Normal Superior de Charalá; allí fueron convocados los maestros de este municipio, asistieron 20 y fueron creados 10 criterios didácticos.

Más adelante, el 14 de abril, en el Colegio Técnico Agropecuario de Encino, y con la asistencia de 13 maestros pertenecientes a la institución, se construyeron 4 criterios didácticos.

El 26 de mayo en la Escuela Normal Superior de Charalá, sede secundaria, se realizó la socialización con los maestros de Coromoro, Ocamonte y Cincelada. Asistieron 15 maestros y se crearon 8 criterios didácticos.

El 28 de mayo en el auditorio Ismael Rueda Sierra de Unisangil, asistieron 37 docentes, pertenecientes a 10 instituciones urbanas y rurales del municipio de San Gil y se construyeron 11 criterios didácticos.

El 15 de junio, en el auditorio Ismael Rueda Sierra de Unisangil, tras convocar a los maestros de Valle de San José, Páramo, Pinchote y Curití, asisten a la socialización 41 maestros y se construyen 13 criterios didácticos.

Posteriormente, el 18 de junio, en el aula múltiple del Instituto Isaías Ardila Díaz de Mogotes, se realiza la socialización con 50 maestros de San Joaquín, Mogotes y Onzaga; ese día se construyeron 13 criterios didácticos.

Maestros inscritos por núcleo

Durante las socializaciones, se realizó la inscripción de maestros y maestras para participar en la investigación. A continuación se relaciona la lista de inscripciones por núcleos y municipios.

Figura 1: inscripción de docentes núcleo 1 - San Gil

Nombre docente	Institución	Sede
Dora Leticia Pinzón	Centro Educativo Chapala	Sede E: Santa Sofía
Esmeralda Ribero Vásquez	Centro Educativo Chapala	Sede F: Guarigua Alto
Alba Fanny Parra Mantilla	Centro Educativo Ojo de agua	Sede F: El Cucharo
Raquel Argüello López	Colegio Luis Camacho Rueda	Sede única
María del Carmen Gómez Rincón	Centro Educativo Ojo de Agua	Sede D: Guayacán
Nohora Isabel Rodríguez López	Centro Educativo Integrado San Juan Bosco	Sede F: Puente Tierra
Elizabeth Torres Bravo	Centro Educativo Chapala	Sede A: Chapala
Gladys Stella Forero Gutiérrez	Colegio San José de Guanentá	Sede C: Pablo VI
Yaneyda Zulay Longas Flórez	Colegio para el desarrollo integral -CODI-	Sede única
Esperanza Vásquez Delgado	Colegio San Carlos	Sede C: Santa Teresita
Luz Mila Quecho Chaparro	Centro Educativo Versailles	Sede D: Alto de Encinal

Nombre docente	Institución	Sede
Bernarda Lozano C.	Centro Educativo Versalles	Sede E: Alto de Monas
Marlene Teresa Delgado	Centro Educativo Ojo de Agua	Sede G: Guarigua Bajo
María Elvinia Báez de Gómez	Colegio Luis Camacho Rueda	Sede única
Nelcy Cecilia Almeyda Ríos	Colegio San José de Guanentá	Sede B: Carlos Martínez Silva
Georgina Barragán de González	Colegio San José de Guanentá	Sede B: Carlos Martínez Silva
María Gladys Zambrano M.	Colegio San Carlos	Sede A: San Carlos
Sonia Amparo Tarazona Galvis	Colegio San José de Guanentá	Sede E: Rodolfo González García
Ana Inés Díaz Supelano	Colegio San Carlos	Sede A: San Carlos
Cecilia Díaz Núñez	Colegio San José de Guanentá	Sede A: Colegio San José de Guanentá
Martha Patricia Mantilla Estupiñán	Colegio para el Desarrollo Integral -CODI-	Sede única
Martha Magdalena Díaz Ortiz	Colegio San José de Guanentá	Sede B: Carlos Martínez Silva
Esperanza Alarcón Ortiz	Centro Educativo Ojo de Agua	Sede A: Ojo de Agua
Lina Yaneth Supelano Amaya	Centro Educativo Ojo de Agua	Sede A: Ojo de Agua
Yamile Zambrano	Centro Educativo Ojo de Agua	Sede E: Volador
Serafina Mejía Sánchez	Colegio San José de Guanentá	Sede D: Sagrada Familia
Martha Soraya Suárez	Centro Educativo Ojo de Agua	Sede C: Bejaranas
Ruth Marina Anaya C.	Colegio San Carlos	Sede A: San Carlos
Leyda María Sanabria Niño	Centro Educativo Versalles	Sede F: San José
Paulina Aparicio Álvarez	Colegio Nuestra Señora de la Presentación	Sede B: Niña María
Rosalba García Díaz	Colegio San José de Guanentá	Sede B: Carlos Martínez Silva
Mery de Torcoroma Delgado Chaparro	Colegio Luis Camacho Rueda	Sede única

Figura 2: inscripción de docentes núcleo 2 Charalá, Encino, Ocamonte y Coromoro

Nombre docente	Institución	Sede	Municipio
Olga Matilde Villalba Reyes	Colegio Nuestra Señora del Rosario	Sede B: Sección Primaria	Charalá
Diana Ximena Gómez Pérez	Colegio Nuestra Señora del Rosario	Sede F: La Chapa	Charalá

Nombre docente	Institución	Sede	Municipio
Carmen Elisa Santos Olarte	Centro Educativo San Francisco de Asís	Sede O: Monte frío	Charalá
Mireya Valbuena Carreño	Colegio El Santuario de Virolín	Sede A: El Virolín	Charalá
Gloria Calderón Camacho	Escuela Normal Superior de Charalá	Sede B: Sección Primaria	Charalá
Nidia Piedad Sarmiento	Colegio Integrado Helena Santos Rosillo	Sede B: Sección Primaria	Charalá
Victoria Pico Berdugo	Centro Educativo San Francisco de Asís	Sede O: Monte frío	Charalá
Ligia Inés Pachón	Centro Educativo San Francisco de Asís	Sede A: Hogar Juvenil	Charalá
Lía Emperatriz Sanabria G.	Colegio Nuestra Señora del Rosario	Sede E: Hoya Grande	Charalá
Carmen Rocío Núñez Chacón	Colegio Técnico Agropecuario de Encino	Sede I: Patios	Encino
Mariana Niño Palencia	Colegio Técnico Agropecuario de Encino	Sede B: Sección Primaria	Encino
Emilce Correa Castillo	Colegio Técnico Agropecuario de Encino	Sede K: Poima	Encino
Obdulia Ríos Velandia	Colegio Técnico Agropecuario de Encino	Sede L: Rionegro	Encino
Rosa Imelda Moreno Oviedo	Colegio Técnico Agropecuario de Encino	Sede F: Chapa	Encino
Martha C. Toloza Toloza	Colegio Técnico Agropecuario de Encino	Sede B: Sección Primaria	Encino
Noraima Rincón Malaver	Colegio Técnico Agropecuario de Encino	Sede J: Micos	Encino
Otilia López Cano	Colegio Técnico Agropecuario San José	Sede A: Sección Primaria	Ocamonte
Belsy Yasmin Pico Monroy	Colegio Técnico Agropecuario San José	Sede E: El Morario	Ocamonte
Jehimy Fernanda Moreno Acevedo	Colegio Técnico Agropecuario San José	Sede I: El Río	Ocamonte
Yenny Alexandra Gómez Arenas	Colegio Técnico Agropecuario San José	Sede A: Sección Primaria	Ocamonte
Dora Luz Cáceres Cáceres	Colegio Técnico Agropecuario Rafael León Amaya	Sede E: Laguna	Coromoro
Blanca Cecilia Rosales	Colegio Técnico Agropecuario Rafael León Amaya	Sede D: Anzuelo	Coromoro
Edna Viviana Niño Solano	Colegio Técnico Agropecuario Rafael León Amaya	Sede H: Antonia Santos	Coromoro

Nombre docente	Institución	Sede	Municipio
María Irma López Quintero	Colegio Técnico Agropecuario Rafael León Ámaya	Sede A: Rafael León Ámaya	Coromoro
Lidia Cáceres	Colegio Técnico Agropecuario Rafael León Ámaya	Sede F: El Pino	Coromoro
Nelly Cárdenas	Colegio Florentino González	Sede E: La Hoya	Coromoro (Cincelada)
Marleny Ardila Ardila	Colegio Florentino González	Sede A: Sección Primaria	Coromoro (Cincelada)
Fabiola Albarracín Pico	Colegio Florentino González	Sede A: Sección Primaria	Coromoro (Cincelada)
Fredy Alexander Navarrete	Colegio Florentino González	Sede E: La Hoya	Coromoro (Cincelada)
Degsy Yohana Duarte C.	Colegio Técnico Agropecuario Rafael León Ámaya	Sede B: San Agustín	Coromoro
Nelly Montañez Gallo	Colegio Técnico Agropecuario Rafael León Ámaya	Sede G: Menempa	Coromoro
Alcira Ardila Araque	Colegio Florentino González	Sede H: Santa Clara	Coromoro (Cincelada)
Edwing Yesid Niño Solano	Centro Educativo Pueblo Viejo	Sede F: Zuñiguita	Coromoro
Yulith Karimme Niño Solano	Centro Educativo Pueblo Viejo	Sede F: Zuñiguita	Coromoro

Figura 3: inscripción de docentes núcleo 3 Valle de San José, Pinchote y Curití

Nombre docente	Institución	Sede	Municipio
Myriam Rodríguez Rodríguez	Colegio Integrado Pedro Santos	Sede F: Llano Grande	Pinchote
Betulia Jaimés Alvarado	Colegio Integrado Pedro Santos	Sede G: Alto	Pinchote
Alix Delgado Carreño	Colegio Integrado Pedro Santos	Sede I: La Vega	Pinchote
Graciela Durán Rivera	Colegio Integrado Pedro Santos	Sede B: Urbana Antonia Santos	Pinchote
Myriam Calderón Torres	Colegio Integrado Pedro Santos	Sede B: Urbana Antonia Santos	Pinchote
Ligia Aranda Jiménez	Colegio Integrado Pedro Santos	Sede H: Meseta	Pinchote

Nombre docente	Institución	Sede	Municipio
Rosa María Vargas Murillo	Colegio Integrado Pedro Santos	Sede J: Hortensias	Pinchote
Teresa Aparicio Martínez	Colegio Integrado Pedro Santos	Sede C: Piedra del sol	Pinchote
Clara Esther Carreño Torres	Colegio El Cerro	Sede C: Vega	Valle de San José
Liliana Alexandra Peña Reyes	Colegio El Cerro	Sede C: Vega	Valle de San José
Carmen Sofía Pereira Porras	Colegio El Cerro	Sede E: Buenavista	Valle de San José
Georgina Sarmiento Velásquez	Colegio El Cerro	Sede D: San Antonio	Valle de San José
Evelia Melgarejo de Gil	Colegio Urbano Concentración de Desarrollo Rural	Sede B: Sección Primaria	Valle de San José
Ana Flor Alba Mancilla	Colegio Urbano Concentración de Desarrollo Rural	Sede B: Sección Primaria	Valle de San José
Alba Lucero Arenas Arenas	Colegio El Morro	Sede B: Santa Teresa	Valle de San José
Mireya Muñoz Rueda	Colegio El Morro	Sede A: El Morro	Valle de San José
Elsa Marina Balaguera Santos	Colegio Urbano Concentración de Desarrollo Rural	Sede B: Sección Primaria	Valle de San José
Gloria Amparo Mancilla Ávila	Colegio Urbano Concentración de Desarrollo Rural	Sede B: Sección Primaria	Valle de San José
María Luisa Zárate	Colegio Urbano Concentración de Desarrollo Rural	Sede B: Sección Primaria	Valle de San José
Romelia Rangel de Martínez	Colegio Urbano Concentración de Desarrollo Rural	Sede B: Sección Primaria	Valle de San José
Edith Rueda Ríos	Colegio Urbano Concentración de Desarrollo Rural	Sede B: Sección Primaria	Valle de San José
Claudia Lorena Velásquez Salazar	Colegio Urbano Concentración de Desarrollo Rural	Sede B: Sección Primaria	Valle de San José
Tania Yohana Marín	Centro Educativo Cantabara–Manchadores	Sede F: Manchadores	Curití

Nombre docente	Institución	Sede	Municipio
Daisy Muñoz Rodríguez	Centro Educativo Cantabara–Manchadores	Sede D: El pino	Curití
Lina Rosa Pacheco Estévez	Centro Educativo Cantabara -Manchadores	Sede A: Cantabara	Curití
Julián Fernando Sánchez G.	Centro Educativo Cantabara -Manchadores	Sede C: La ceiba	Curití
María del Carmen Mancilla Esteban	Colegio Integrado Eduardo Camacho Gamba	Sede N: Zamorano	Curití
Nelcy Rocío Villar Ayala	Colegio Integrado Eduardo Camacho Gamba	Sede H: Cuchicute	Curití
Gladys Perea Rivera	Colegio Integrado Eduardo Camacho Gamba	Sede B: Sección Primaria	Curití
Gloria Amparo Rincón Rodríguez	Colegio Integrado Eduardo Camacho Gamba	Sede B: Sección Primaria	Curití
Janeth Ortiz Ruiz	Colegio Integrado Eduardo Camacho Gamba	Sede B: Sección Primaria	Curití
Luz María Pinzón de González	Centro Educativo "Las Vueltas"	Sede J: El Uvo	Curití
Fredy Alexander Piratoa Malaver	Centro Educativo "Las Vueltas"	Sede A: Las Vueltas	Curití
Carmen Bohórquez Becerra	Centro Educativo "Las Vueltas"	Sede E: Quebrada Seca	Curití
María Rosa Verdugo	Centro Educativo "Las Vueltas"	Sede F: San Francisco	Curití
Jael Ballesteros Vásquez	Centro Educativo "Las Vueltas"	Sede D: El Placer	Curití
Raúl Herrera Espitia	Centro Educativo Pedregal	Sede B: Juan Curí	Páramo
John Henry Tarazona López	Centro Educativo Pedregal	Sede K: El Bosque	Páramo
Luz Mayer Zapata López	Centro Educativo Pedregal	Sede K: El Bosque	Páramo

**Figura 4: inscripción de docentes núcleo 4
Barichara, Villanueva y Cabrera**

Nombre docente	Institución	Sede	Municipio
Lucy Amparo Peñuela Rueda	Colegio Integrado de Cabrera	Sede G: El Colorado	Cabrera
Claudia Marcela Ferro Pinilla	Colegio Integrado de Cabrera	Sede A: Sección Primaria	Cabrera
Amalia Abaunza Muñoz	Colegio Integrado de Cabrera	Sede A: Sección Primaria	Cabrera
Jackeline Plata Durán	Colegio Integrado de Cabrera	Sede A: Sección Primaria	Cabrera
Gladys Gómez R.	Colegio Integrado de Cabrera	Sede A: Sección Primaria	Cabrera
Luzmilda Martínez Martínez	Instituto Técnico Aquileo Parra	Sede D: Santa Bárbara	Barichara
María Jacinta Calderón Duarte	Instituto Técnico Aquileo Parra	Sede F: Arbolito	Barichara
Martha Patricia Bueno Hernández	Instituto Técnico Aquileo Parra	Sede C: Sagrada Familia	Barichara
María del Tránsito Bautista de López	Instituto Técnico Aquileo Parra	Sede H: Higueras	Barichara
Ángela Patricia Galvis Gómez	Colegio Eliseo Pinilla Rueda	Sede I: Macaregua Rincón	Villanueva

**Figura 5: inscripción de docentes núcleo 5
Mogotes, San Joaquín y Onzaga**

Nombre docente	Institución	Sede	Municipio
Raúl León Rodríguez	Centro Educativo Padua	Sede A: Padua	Onzaga
María Bárbara Valderrama B.	Centro Educativo Santa Cruz	Sede g: Susa	Onzaga
Mireya Merchán Martínez	Centro Educativo Santa Cruz	Sede g: Susa	Onzaga
María Nelly Corzo C.	Instituto Técnico Isaías Ardila Díaz	Sede: Sección Primaria	Mogotes
María Elvia Arias Muñoz	Instituto Técnico Isaías Ardila Díaz	Sede: Sección Primaria	Mogotes
Leticia Pinto Vargas	Centro Educativo Pitiguao	Sede E: El Guamo	Mogotes

Nombre docente	Institución	Sede	Municipio
Carmen Lucía Galvis	Centro Educativo Pitiguao	Sede E: El Guamo	Mogotes
Delcy Milma Burgos Montero	Centro Educativo Guaure	Sede A: Guaure	Mogotes
Mary Rosa Trillos Trillos	Centro Educativo Guaure	Sede C: Arrayanes	Mogotes
Alexander Bravo Molina	Centro Educativo Cauchos	Sede I: Gaital	Mogotes
Zoraida Pinto Arias	Centro Educativo Pitiguao	Sede D: Miraflores	Mogotes
Yolanda Gómez Velás- quez	Centro Educativo Pitiguao	Sede I: Sabana	Mogotes
María Gladys Ardila Montero	Centro Educativo El Oasis	Sede A: Cabecera	Mogotes
Carmenza Rojas	Instituto Técnico Isaías Ardila Díaz	Sede: Sección Primaria	Mogotes
Martha Ligia Rojas	Instituto Técnico Isaías Ardila Díaz	Sede: Sección Primaria	Mogotes
María Cleofelina Ríos	Instituto Técnico Isaías Ardilla Díaz	Sede: Sección Primaria	Mogotes
Luis Carlos Zabala	Centro Educativo Cauchos	Sede K: Pedregal	Mogotes

**Figura 6: inscripción de docentes núcleo 6
Aratoca, Cepitá y Jordán Sube**

Nombre docente	Institución	Sede	Municipio
Nancy Rico Moreno	Colegio San Luis	Sede B: Sección Primaria	Aratoca
Miryam Rocío Suárez Rojas	Centro Educativo El Pórtico	Sede F: La Palmita	Aratoca
Martha Isabel Achiardi Vega	Centro Educativo El Pórtico	Sede C: Barinas	Aratoca
María Stella Figueroa A.	Centro Educativo El Pórtico	Sede D: Cantabra	Aratoca
Reynaldo Santos Gamboa	Centro Educativo El Pórtico	Sede O: La Aguada	Aratoca

Nombre docente	Institución	Sede	Municipio
María Margarita Rojas López	Colegio San Luis	Sede B: Sección Primaria	Aratoca
Hemérita López Mejía	Colegio San Luis	Sede B: Sección Primaria	Aratoca
Flor Maritza Pinzón Castañeda	Centro Educativo Clavellinas	Sede 3: La Laja-Campanita	Aratoca
Jhasmir Flórez Esparza	Centro Educativo El Pórtico	Sede B: La Palma	Aratoca
Marina Méndez Cáceres	Centro Educativo Clavellinas	Sede 5: Manchego	Aratoca
Alfonso Valderrama Pérez	Centro Educativo Clavellinas	Sede 4: San Sebastián	Aratoca
Favián Jovany Sepúlveda Acosta	Centro Educativo Clavellinas	Sede 9: Nuevo Milenio	Aratoca
Nancy Isabel Garcés Ortiz	Centro Educativo Clavellinas	Sede 8: Toma de San Carlos	Aratoca
Nancy Fabiola Padilla Quintero	Colegio San Luis	Sede B: Sección Primaria	Aratoca
Martha Liliana Fernández	Colegio San Luis	Sede C: El Palmar	Aratoca
Elisa Carolina González Fuentes	Colegio Nuestra Señora de Fátima	Sede C: Escuela Rural El Potrero	Jordán Sube
Maribel Quintero Barajas	Colegio Nuestra Señora de Fátima	Sede I: Escuela Rural Santa Rosa	Jordán Sube
Yazmín Páez Fuentes	Colegio Nuestra Señora de Fátima	Sede A: Sección Primaria	Jordán Sube
Claudia Páez Fuentes	Colegio Nuestra Señora de Fátima	Sede A: Sección Primaria	Jordán Sube



Sesión en profundidad
con docentes núcleo 2,
agosto 03/10,
auditorio Escuela Normal
Superior de Charalá,
sección secundaria

FASE 2: Afinamiento de criterios didácticos en grupos nucleares

Durante el segundo semestre del año 2010, el equipo de investigación se reunió para afinar las primeras versiones de los criterios didácticos, creadas en la etapa anterior. Luego se convocó a los maestros y las maestras inscritos a un segundo encuentro denominado "sesión en profundidad", iniciando de esta manera la segunda fase del proyecto.

Una vez presentado el proceso realizado para la reconstrucción de criterios y la metodología de la investigación, fueron conformadas mesas de trabajo; asignando a cada grupo la lectura, evaluación y perfeccionamiento de algunos criterios, que luego fueron socializados y discutidos en plenaria por todos los docentes asistentes.

Al final de la sesión en profundidad se hizo la elección de los representantes al grupo provincial y se les invitó a un próximo encuentro el 24 de septiembre.

Sesiones realizadas

En el auditorio de la Escuela Normal Superior de Charalá, el 03 de agosto, contando con la participación de 24 maestros y maestras de Encino, Coromoro, Ocamonte y Charalá, se realizó la primera sesión en profundidad. Allí los criterios fueron aceptados y ajustados con algunas recomendaciones.

La segunda sesión se llevó a cabo el 05 de agosto en el auditorio Ismael Rueda Sierra de Unisangil. Allí fueron reunidos 25 maestros y maestras pertenecientes a 8 instituciones del municipio de San Gil, dejando como resultado la aprobación de los criterios, también con algunas observaciones.

El 19 de agosto, en el mismo auditorio de Unisangil, se reunieron maestros y maestras de los municipios de Barichara, Villanueva y Cabrera. En este núcleo no se había realizado socialización previa; por eso el encuentro inició con la presentación y discusión de los resultados de la investigación anterior y posteriormente se pasó a la presentación y discusión de los criterios didácticos.

Días más tarde, el 25 de agosto, en el mismo lugar se reunieron maestros y maestras de Valle de San José, Pinchote, Páramo y Curití. La asistencia fue de 34 maestros, quienes consideraron muy positivos los criterios y realizaron comentarios y sugerencias para enriquecerlos.

El 03 de septiembre, en el Colegio San Luis, de Aratoca, fueron reunidos los maestros y las maestras de los municipios de Aratoca, Jordán Sube y Cepitá. Igual que en el núcleo 4, aquí tampoco se había realizado socialización; por lo cual la agenda fue la presentación y reflexión de los resultados de la investigación anterior y luego se presentaron y discutieron los criterios didácticos.

La última sesión en profundidad se realizó en el Instituto Técnico Isaías Ardila Díaz, de Mogotes, el 10 de septiembre, con maestros y maestras de los municipios de Mogotes, San Joaquín y Onzaga. Los criterios también dejaron allí una impresión positiva y se presentaron sugerencias para mejorarlos.

Representantes de los maestros a grupo provincial

Docente del núcleo 4
firmando acta de designación
como representante,
agosto 19/10,
auditorio Ismael Rueda Sierra,
Unisangil



A continuación, en la figura 7, se relacionan los maestros representantes y suplentes elegidos para participar en el grupo provincial.

Figura 7: docentes representantes principales al grupo provincial

Nombre docente	Núcleo	Institución	Sede	Municipio
María Elvinia Báez de Gómez	Núcleo 1	Colegio Luis Camacho Rueda	Sede única	San Gil
Elizabeth Torres Bravo		Centro Educativo Chapala	Sede A: Chapala	San Gil
Edna Viviana Niño Solano	Núcleo 2	Colegio Técnico Agropecuario Rafael León Amaya	Sede H: Antonia Santos	Coromoro
Gloria Calderón Camacho		Escuela Normal Superior de Charalá	Sede B: Sección Primaria	Charalá
Victoria Pico Berdugo		Centro Educativo San Francisco de Asís	Sede O: Monte Frío	Charalá
Rosa María Vargas Murillo	Núcleo 3	Colegio Integrado Pedro Santos	Sede J: Hortensias	Pinchote
Elsa Marina Balaguera		Colegio Urbano Concentración de Desarrollo Rural	Sede B: Sección Primaria	Valle de San José
Fredy Alexander Piratoa		Centro Educativo Las Vueltas	Sede D: El Placer	Curití
Claudia Marcela Ferro	Núcleo 4	Colegio Integrado de Cabrera	Sede A: Sección Primaria	Cabrera
Lucy Amparo Peñuela Rueda		Colegio Integrado de Cabrera	Sede G: El Colorado	Cabrera
Martha Ligia Rojas	Núcleo 5	Instituto Técnico Isaías Ardila Díaz	Sede: Sección Primaria	Mogotes
Luis Carlos Zabala		Centro Educativo Cauchos	Sede K: Pedregal	Mogotes
María Margarita Rojas	Núcleo 6	Colegio San Luis	Sede B: Sección Primaria	Aratoca
Jhasmir Flórez Esparza		Centro Educativo El Pórtico	Sede B: La Palma	Aratoca
Alfonso Valderrama P.		Centro Educativo Clavellinas	Sede: San Sebastián	Aratoca

Figura 8: docentes representantes suplentes al grupo provincial

Nombre docente	Núcleo	Institución	Sede	Municipio
Martha Magdalena Díaz	Núcleo 1	Colegio San José de Guanentá	Sede B: Carlos Martínez Silva	San Gil
Leyda María Sanabria		Centro Educativo Versalles	Sede F: San José	San Gil
Noraima Rincón	Núcleo 2	Colegio Técnico Agropecuario del Encino	Sede J: Micos	Encino
Mariana Niño Palencia		Colegio Técnico Agropecuario del Encino	Sede B: Sección Primaria	Encino
Yulith Karimme Niño Solano		Centro Educativo Pueblo Viejo	Sede F: Zuñiguita	Coromoro
Carmen Sofía Pereira Porras	Núcleo 3	Colegio El Cerro	Sede E: Buenavista	Valle de San José
Gloria Amparo Mancilla		Colegio Urbano Concentración de Desarrollo Rural	Sede B: Sección Primaria	Valle de San José
John H. Tarazona López		Centro Educativo Pedregal	Sede K: El Bosque	Páramo
Amalia Abaunza Muñoz	Núcleo 4	Colegio Integrado de Cabrera	Sede A: Sección Primaria	Cabrera
Ángela Patricia Galvis G.		Colegio Eliseo Pinilla Rueda	Sede I: Macaregua Rincón	Villanueva
María Elvia Arias Muñoz	Núcleo 5	Instituto Técnico Isaías Ardila Díaz	Sede: Sección Primaria	Mogotes
María Gladys Ardila		Centro Educativo El Oasis	Sede A: Cabecera	Mogotes
Hemérita López Mejía	Núcleo 6	Colegio San Luis	Sede B: Sección Primaria	Aratoca
Elisa Carolina González F.		Colegio Nuestra Señora de Fátima	Sede C: Escuela Rural El Potrero	Jordán Sube



Primera sesión del
grupo provincial,
septiembre 24/10,
sala de juntas,
sede de investigaciones
Unisangil

FASE 3: **Reconstrucción de criterios didácticos en grupo provincial**

Primera sesión de trabajo con el grupo provincial

El 24 de septiembre de 2010, en la sede de investigaciones de Unisangil, con apoyo de nuestro asesor, Mauricio Pérez Abril, se realizó la primera sesión del grupo provincial. El objetivo principal de ésta fue que los maestros y maestras se apropiaran de los criterios didácticos y los validaran mediante su análisis y discusión. Para esto, los 18 primeros criterios fueron sometidos a dicha validación. Se reunieron aportes tanto del asesor como de los maestros y se propusieron cambios en la redacción de los criterios. Se acordó además una fecha próxima de reunión para presentar una nueva versión de los criterios didácticos y se tomó la decisión de enunciar sólo lo positivo de cada criterio y hacer una explicación de cada uno de estos enunciados.

Contamos con la participación de los 14 representantes convocados, relacionados en la figura 9.

Figura 9: asistencia de maestros al grupo provincial - primera sesión

Nombre docente	Núcleo	Institución	Sede	Municipio
María Elvinia Báez de Gómez	Núcleo 1	Colegio Luis Camacho Rueda	Sede única	San Gil
Leyda María Sanabria		Centro Educativo Versalles	Sede F: San José	San Gil
Edna Viviana Niño Solano	Núcleo 2	Colegio Técnico Agropecuario Rafael León Amaya	Sede H: Antonia Santos	Coromoro
Gloria Calderón Camacho		Escuela Normal Superior de Charalá	Sede B: Sección Primaria	Charalá
Victoria Pico Berdugo		Colegio San Francisco de Asís	Sede O: Monte Frío	Charalá
Rosa María Vargas Murillo	Núcleo 3	Colegio Integrado Pedro Santos	Sede J: Hortensias	Pinchote
Elsa Marina Balaguera		Colegio Urbano Concentración de Desarrollo Rural	Sede B: Sección Primaria	Valle de San José
Fredy Alexander Piratoa		Centro Educativo Las Vueltas	Sede D: El Placer	Curití
Ángela Patricia Galvis G.	Núcleo 4	Colegio Eliseo Pinilla Rueda	Sede I: Macaregua Rincón	Villanueva
Lucy Amparo Peñuela Rueda		Colegio Integrado de Cabrera	Sede G: El Colorado	Cabrera
María Gladys Ardila	Núcleo 5	Centro Educativo El Oasis	Sede A: Cabecera	Mogotes
Luis Carlos Zabala		Centro Educativo Cauchos	Sede K: Pedregal	Mogotes
María Margarita Rojas	Núcleo 6	Colegio San Luis	Sede B: Sección Primaria	Aratoca
Elisa Carolina González F.		Colegio Nuestra Señora de Fátima	Sede C: Escuela Rural el Potrero	Jordán sube

Construcción de nueva propuesta de redacción de criterios

Después del encuentro con el grupo provincial, de acuerdo a las observaciones y sugerencias de los maestros, el grupo de investigación trabajó intensamente durante varios días para construir una nueva propuesta que tuviera sólo un enunciado en afirmativo y una explicación del mismo enunciado. Durante las siguientes tres semanas, entre los co-investigadores se reformaron los criterios que no alcanzaron a ser analizados en la primera sesión del grupo provincial para presentarlos en la segunda sesión.

Segunda sesión de trabajo con el grupo provincial

Cumpliendo con las propuestas del encuentro anterior, el 22 de octubre, en la sede de investigaciones de Unisangil, se llevó a cabo el último encuentro del año con el grupo provincial, nuevamente con la compañía y apoyo de nuestro asesor, Mauricio Pérez Abril. Esta vez contamos con la asistencia de 15 representantes de maestros y maestras, relacionados en la figura 10.

Mesa de trabajo en la segunda sesión del grupo provincial, octubre 22/10 sala de juntas, sede de investigaciones, Unisangil

En tres mesas de trabajo fueron analizados y discutidos 14 criterios. Como conclusión, todos los criterios se realizarán enunciando afirmativamente las acciones a realizar y posteriormente se hará una explicación del mismo enunciado.



Figura 10: asistencia maestros al grupo provincial - segunda sesión

Nombre docente	Núcleo	Institución	Sede	Municipio
Martha Patricia Mantilla Estupiñán	Núcleo 1	Colegio para el Desarrollo Integral -CODI-	Sede única	San Gil
Elizabeth Torres Bravo		Centro Educativo Chapala	Sede A: Chapala	San Gil
Leyda María Sanabria		Centro Educativo Versalles	Sede F: San José	San Gil
Gloria Calderón Camacho	Núcleo 2	Escuela Normal Superior de Charalá	Sede B: Sección Primaria	Charalá
Victoria Pico Verdugo		Colegio San Francisco de Asís	Sede O: Monte Frío	Charalá
Rosa María Vargas Murillo	Núcleo 3	Colegio Integrado Pedro Santos	Sede J: Hortensias	Pinchote
Claudia Lorena Velásquez Salazar		Colegio Urbano Concentración de Desarrollo Rural	Sede B: Sección Primaria	Valle de San José
Elsa Marina Balaguera		Colegio Urbano Concentración de Desarrollo Rural	Sede B: Sección Primaria	Valle de San José
Fredy Alexander Piratosa		Centro Educativo Las Vueltas	Sede D: El Placer	Curití
Ángela Patricia Galvis G.	Núcleo 4	Colegio Eliseo Pinilla Rueda	Sede I: Macaregua Rincón	Villanueva
Lucy Amparo Peñuela Rueda		Colegio Integrado de Cabrera	Sede G: El Colorado	Cabrera
Luis Carlos Zabala	Núcleo 5	Centro Educativo Cauchos	Sede K: Pedregal	Mogotes
María Margarita Rojas	Núcleo 6	Colegio San Luis	Sede B: Sección Primaria	Aratocha
Elisa Carolina González F.		Colegio Nuestra Señora de Fátima	Sede C: Escuela Rural El Potrero	Jordán sube

En el encuentro participó también la estudiante de Licenciatura Luz Stella Gualdrón, de un Semillero de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Salud de Unisangil.

Al final, fue analizada la estrategia “Diarios de Muñecos Viajeros”, propuesta por la profesora Sandra Iveth Sánchez Cubillos, respecto a los criterios didácticos. Se recibieron comentarios y sugerencias que argumentaban que la estrategia era muy buena pero no cumplía con todos los criterios. Esto a su vez dejó un cuestionamiento: ¿deben cumplir todas las estrategias con todos los criterios?

Para finalizar la sesión y bajo la coordinación del profesor Mauricio Pérez Abril, se realizó una reflexión pedagógica respecto a la lectura “Referentes para una mirada compartida”.

Reagrupación de criterios didácticos

Siguiendo las sugerencias y recomendaciones trazadas en la segunda sesión del Grupo Provincial, nuestro equipo de investigación reorganizó los criterios didácticos para disminuir su cantidad y facilitar su manejo, hasta obtener la versión que se publica en esta bitácora; la cual consta de trece criterios en tres conjuntos.

En el primero, se incluyen tres criterios *para el enfoque*. Con ellos se pretende orientar el ejercicio didáctico de los maestros y las maestras desde el momento mismo de la concepción de las estrategias y de la planeación de las mismas, recordando que cualquier acción pedagógica, pese a nacer de las mejores intenciones puede ser un desatino si está desenfocada, si no sabe a qué le apunta; en este caso, qué aprendizajes y procesos de producción textual desea generar en los estudiantes.

El segundo conjunto agrupa seis criterios *para la mediación del proceso de escritura*. Conscientes de que las competencias para la producción escrita se desarrollan gracias a los aprendizajes significativos conseguidos en procesos de la misma producción más que en largas sesiones de estudio de teorías del texto o de la lengua, con estos criterios se busca que los maestros y las maestras realicen una mediación adecuada.

Y el tercer conjunto de criterios consta de cuatro, relacionados con un componente fundamental de la pedagogía: la evaluación. Lejos de proponer un sistema de notas o calificaciones, los criterios *para la evaluación de los aprendizajes* recuerdan la naturaleza de las acciones evaluativas y la necesidad de que dichas acciones aporten información valiosa para que maestros, padres y estudiantes conozcan el estado de las competencias de los estudiantes y direccionen los procesos oportunamente durante los diferentes ciclos de la educación formal.

II. Criterios didácticos para la transformación de la pedagogía de la producción escrita

CRITERIOS PARA EL ENFOQUE

1. NOS TRAZAREMOS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS QUE TENDRÁN EN CUENTA LAS DEMANDAS DE PRODUCCIÓN ESCRITA PROPIAS DEL SISTEMA ESCOLAR Y LAS QUE PROVIENEN DEL EXTERIOR DE LA ESCUELA.

Lo que aquí se denomina demandas provenientes del exterior de la escuela son aquellas necesidades que los individuos (niños y adultos) experimentan en su cotidianidad extra-escolar. Entre esta categoría se cuentan las tarjetas, los e-mail, las cartas para interactuar con instituciones, los derechos de petición, los contratos, las cuentas de cobro, etc.

Por otro lado se encuentran las demandas propias del sistema escolar; es decir, aquellos textos escritos que se producen con fines académicos, tales como: expresar por escrito las opiniones o conclusiones a las que se llega luego de una lectura o un debate, preparar una alocución o una exposición, elaborar un informe de investigación, o un ensayo, y otros por el estilo.

Hay que considerar la importancia de que la escuela reconozca tanto las unas como las otras y se ocupe de ellas sin concentrarse de manera exclusiva ni prioritaria en alguna de ellas.

Aprender a satisfacer las demandas externas es importante porque el estu-

dante es un sujeto social que fuera de la escuela pertenece a una familia, un barrio, un municipio, un país y, por supuesto, a la humanidad. Y además, el estudiante de hoy día interactúa también en comunidades locales y globales en las que hace presencia a través de la escritura —especialmente en las comunidades virtuales—.

También es importante —y seguramente requiere menos justificación— que el estudiante, como sujeto escolar, aprenda a desenvolverse adecuadamente frente a las demandas escolares de escritura puesto que la vida académica pasa en gran medida por la palabra escrita y lograr que el estudiante sea un escritor competente es asegurar, en buena parte, que sea un estudiante exitoso.

Lo que en este criterio se propone es que, sin dejar de incluir las demandas propias de la escuela, los maestros y las maestras, en nuestro diseño curricular, en nuestra planeación, incluyamos objetivos que estén enfocados a favorecer el desempeño de los estudiantes ante las deman-

das externas de escritura. Por ejemplo, un objetivo pedagógico podría pretender que los estudiantes participen en foros, chats y

otros espacios virtuales de debate haciendo un uso responsable, crítico y asertivo de su derecho a la opinión.

2. CONSTRUIREMOS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS ENFOCADOS AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES, CONSIDERANDO QUE DICHO DESARROLLO ES UN PROCESO HETEROGÉNEO.

Uno de los propósitos fundamentales de la producción escrita es la comunicación, la posibilidad de hacer llegar mensajes a otras personas y, en muchos casos, recibir de ellas respuesta. Esta función comunicativa es primordial al abordar la escritura, aunque no es la única, puesto que la producción escrita también cumple otras funciones que no dependen de que haya un receptor (confrontar y configurar el pensamiento propio, hacer memoria personal y catarsis, expresarse artísticamente, etc.).

De las competencias comunicativas del escritor no sólo depende la transmisión de información importante sino también la convivencia y la participación, soportes de una sociedad democrática y pacífica. Por eso es necesario direccionar buena parte de nuestros esfuerzos al desarrollo de las competencias que le permitan al estudiante comunicarse clara, adecuada y asertivamente con sus semejantes. Es decir, a elaborar textos que el receptor pueda interpretar, que respondan a las reglas de los diversos contextos y que no falten al buen trato de quienes los han de leer.

Esto influye, por supuesto, en los objetivos pedagógicos que nos trazamos al abordar la producción escrita pues estos determinan en buena parte nuestras prácticas pedagógicas. Si diseñamos objetivos pedagógicos centrados exclusivamente, por ejemplo, en la memorización de reglas y definiciones gramaticales o en el reconocimiento de tipologías y estructuras, es posible que la comunicación quede subordinada a estas capacidades y que se use, a lo sumo, como mecanismo de demostración de las mismas. Es decir, que se escriba, por ejemplo, para definir el verbo, en lugar de usar los verbos necesarios, de la forma adecuada, para transmitir un mensaje.

Si bien podemos pensar que un objetivo como “que los estudiantes escriban cuentos fantásticos con adecuada estructura” implícitamente llevará nuestras prácticas pedagógicas a favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, puede que no —si no se piensa como texto para comunicar; es decir, dirigido a alguien definido, con una intención definida—.

Entonces, se hace necesario explicitar en nuestros objetivos pedagógicos esas intenciones de desarrollar competencias comunicativas; lo cual puede conseguirse fácilmente con objetivos como que los estudiantes reconozcan las implicaciones que las características de sus destinatarios deben tener en el lenguaje, el estilo, la extensión y otros aspectos de sus escritos.

3. DISEÑAREMOS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS QUE INTEGREN LECTURA Y ORALIDAD EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y QUE INVOLUCREN TAMBIÉN DIVERSAS ÁREAS CURRICULARES.

Es habitual que hablemos de lo que hemos leído y que escribamos sobre estos temas. Leer, hablar, escribir y escuchar son habilidades que actúan en conjunto a fin de comunicarnos. La lectura, la oralidad y la escritura no se aprenden ni se desarrollan por separado, aunque a veces se usen independientemente.

Al diseñar estrategias pedagógicas que promuevan la escritura en las aulas, es necesario que integremos los procesos de lectura y oralidad. En este sentido, los pretextos de escritura pueden surgir de la lectura de textos por parte nuestra o de los estudiantes, de descripciones orales de situaciones o personajes, de la socialización de problemáticas presentes en el entorno, etc.

Por otra parte, las revisiones orales o escritas de las planeaciones, los productos intermedios y los textos finales, hechas entre compañeros y nosotros —maestros y maestras— implican lectura y conversación; como también algunas actividades de divulgación —tales como puestas en escena a partir de guiones dramatizados, lectura de los textos, eventos de oratoria y/o

declamación— integran a la producción textual actividades de lectura y oralidad.

Es necesario que no limitemos la relación de lectura, escritura y oralidad a ejercicios de constatación o a técnicas de evaluación. Es decir, un cuestionario de comprensión de lectura con preguntas abiertas es de alguna manera un ejercicio de producción textual y, por lo tanto, las respuestas no sólo deben considerarse como correctas o no respecto a la lectura realizada, sino que deben ser evaluadas como textos en los cuales el estudiante ha de poner en juego sus competencias comunicativas.

Lo anterior, desde luego, aplica a cualquiera de las áreas del plan de estudios; puesto que en casi todas se requiere de la producción de textos escritos—porque se espera que el estudiante tome apuntes, haga resúmenes e informes, enuncie situaciones problemáticas, responda cuestionarios, etc.—.

Y ya que todas las áreas requieren la escritura, todos los maestros y las maestras deberían enfocarla de la misma manera. De ahí que sea tan importan-

te desarrollar estrategias pedagógicas que integren la producción escrita en las diversas áreas, con el concierto de todos los docentes involucrados.

Por ejemplo, a partir de un experimento propuesto en la clase de Ciencias Naturales como “observar los cambios que tiene una flor blanca, cuando absorbe agua con tinta roja” se puede generar un proceso de producción de textos escritos para describir los cambios observados y formular hipótesis explicativas argumentadas.

Pero esto funcionará en la medida en que el docente, de Ciencias Naturales en este caso, conozca los criterios que guían los procesos de producción escrita y trabaje en equipo con su colega de Lengua Castellana; porque de poco servirá un texto que sea evaluado como producto, desconociendo el proceso y las competencias que se ponen en juego; y, probablemente, también olvidando todos los aspectos susceptibles de evaluación, priorizando, por ejemplo, la ortografía.

CRITERIOS PARA LA MEDIACIÓN DEL PROCESO DE ESCRITURA

4. CONCERTAREMOS CON LOS ESTUDIANTES: TEMAS, DESTINATARIOS, CANALES, TIPOLOGÍAS Y PROPÓSITOS COMUNICATIVOS DE SUS TEXTOS, AL INICIAR EL PROCESO DE ESCRITURA.

No es lo mismo escribir para la mamá que escribir para el alcalde, o para un compañero de clase. Cualquiera de los tres casos tiene sus particularidades: la mamá es un adulto cercano, a quien se le tiene afecto y confianza; el alcalde, es un adulto también, pero investido del poder que le da su cargo público, y es además alguien relativamente desconocido para la mayoría de los niños y las niñas, quienes en muchos casos ni siquiera lo han visto en persona, ni han conversado con él; y el compañero de clase es un par, un igual, un colega, lo cual resulta relevante porque aunque no siempre haya afectos muy sólidos con todos sus compañeros, para los estudiantes, ellos son sujetos conocidos y cercanos.

Sobraría entonces profundizar sobre el hecho que se planteó al inicio del párrafo anterior —no es lo mismo escribir para la mamá que escribir para el alcalde, o para un compañero de clase—. Es obvio que el estudiante no usa el mismo léxico, ni el mismo estilo, para los tres destinatarios porque las relaciones que tiene con ellos son diferentes e influyen en las características de los discursos que las posibilitan.

Por otro lado, tampoco es lo mismo escribirle al compañero de clase para disculparse que para hacerle una invitación. La disculpa está trascendida por emociones muy fuertes —la culpa y el arrepentimiento— y sólo si el texto logra comunicar al lector estas emociones, sumadas a la petición explícita y convincente de perdón, se cumplirá el propósito. La invitación es otra cosa, por supuesto, porque lo que pretende finalmente es la asistencia o la participación del lector en algo que el escritor propone. Las emociones que circulan en torno a un texto de invitación —ansiedad, alegría, etc.— son diferentes a las consideradas en uno de disculpa y por ende las características del texto serán otras.

Entonces, pedirle a los estudiantes que escriban, por ejemplo, una carta, no basta; pedirles que escriban una carta a su mamá, tampoco. En el primer caso sólo se determina la tipología y en el segundo únicamente tipología y destinatario. Ambos, por supuesto, tanto como el propósito, son asuntos que deben resolverse antes de empezar a escribir cualquier tipo de texto porque de estos asuntos dependen aspectos formales, estructurales, estéticos, etc. de las producciones textuales.

Algo parecido podría decirse respecto al tema y al canal. El destinatario puede ser el mismo y el propósito también; pero el tema y el canal pueden variar. Por ejemplo, la destinataria puede ser la mamá y el propósito animarla para afrontar un periodo de soledad; pero un estudiante usará el e-mail y el otro la emisora comunitaria de su pueblo porque no tiene acceso a internet frecuentemente. Entonces ¿de qué tema hablarle? El estudiante que escribirá su e-mail puede decidir que le hablará de los “paseos de olla” que han hecho en familia y de lo emocionante que será el próximo, cuando todos vuelvan a reunirse. El otro, como sabe que lo escuchará mucha gente cuando llame a la radio, puede tomar como tema la misma soledad y decidir hablarle de lo bueno que puede resultar estar solo a veces. El primero podría optar por un texto narrativo y el segundo por uno de opinión, o los dos podrían optar por escribir coplas, que pueden ocasionarles una sonrisa a sus madres.

Este criterio didáctico indica, por lo tanto, que maestros y maestras debemos establecer —ojalá con participación y aceptación de los estudiantes— los destinatarios de los escritos, los temas, los tipos de textos, los canales y sus propósitos comunicativos. Lo cual no significa que siempre tengan que ser los mismos para todos los estudiantes ni que siempre se deban dejar todas las decisiones en manos de los neófitos escritores.

Es posible que todos escriban cartas pero que cada uno determine a quién y para qué. También es factible que todos escriban a la mamá para pedir un permiso pero que cada uno elija el tipo de texto que conviene a esa situación. Y está también entre

las posibilidades que, frente a la necesidad de un aprendizaje específico —escribir una carta a una autoridad, por ejemplo—, sea el maestro quién establezca tanto el destinatario como el propósito, el tema y el tipo de texto; o sea, una situación comunicativa. No debe desconocerse que los maestros contamos con una formación pedagógica de la cual carecen los estudiantes; por lo tanto, podemos determinar necesidades que los estudiantes no. Por ejemplo, los estudiantes no saben lo importante que es escribir sobre sus propias vivencias, o sobre la realidad socio-económica del país. Hay algunas temáticas que, generalmente, si no son llevadas al aula por los maestros, podrían nunca ser tratadas en los textos de los estudiantes.

Lo importante, finalmente, es que niños, niñas y maestros reconozcamos la importancia de establecer estos elementos (destinatarios, propósitos, canales, temas y tipologías) al iniciar el proceso de producción textual y, obviamente, que desarrollemos competencias para producir textos adecuados a diversas circunstancias, teniendo en cuenta que en la medida en que haya una mayor y diversificada experiencia de producción escrita se favorecerá la formación de escritores más autónomos y competentes.

5. FOMENTAREMOS EN LOS ESTUDIANTES EL HÁBITO DE PLANEAR SUS ESCRITOS Y LES BRINDAREMOS HERRAMIENTAS PARA TAL FIN.

Como maestros empleamos la planeación diariamente con el fin de determinar qué vamos a hacer en nuestro trabajo. Nos hacemos muchas preguntas; por ejemplo ¿Qué vamos a enseñar? ¿Qué actividades vamos realizar? ¿Qué objetivos vamos a cumplir? ¿Cómo vamos a evaluar? ¿Cuáles recursos requerimos?, etc. Y al responder estos interrogantes empezamos a trazar el rumbo de nuestro trabajo para llegar a donde queremos.

Lo anterior también sucede en el proceso de la producción escrita, en el cual es importante preguntarse ¿Para qué voy a escribir? ¿Cómo son los lectores a los que deseo llegar? ¿Qué relación tengo con ellos? ¿Cuáles son mis propósitos comu-

nicativos? ¿Cuáles serían los tipos de textos adecuados para conseguirlo? ¿Qué características debe reunir el texto?, etc.

Al responder estas preguntas comenzamos nuestro proceso de planeación. Luego, viene la organización de las ideas para forjar las estructuras del texto (micro, macro y súper) ¿Pero cómo se organizan las ideas? Es en esta pregunta cuando debemos orientar y brindar a nuestros estudiantes procedimientos y herramientas adecuadas; pues es bien sabido que el problema de muchos escritores es el “bloqueo mental”, llamado también “pánico a la hoja en blanco”, que les impide iniciar, desarrollar y finalizar sus textos de manera coherente.

En este sentido, los gráficos, los esquemas, las notas, los mapas conceptuales, etc., resultan muy útiles. El uso de los mapas conceptuales favorece en este caso no solo la organización de las ideas para la elaboración del texto sino que, a la vez, el estudiante, mediante ellos, logrará aprender a diferenciar las ideas principa-

les de las secundarias y desarrollará procesos de pensamiento útiles en todas las asignaturas.

En la producción de un escrito cualquiera; por ejemplo, la descripción de un objeto útil en la cocina, un mapa conceptual podría resultar como aparece en la figura 11.

Figura 11: mapa conceptual de una olleta



Este gráfico le puede ayudar al estudiante a tener claridad sobre la información que incluirá en su texto y las relaciones que existen entre los distintos datos

y conceptos, lo que facilitará la construcción de párrafos y la organización y conexión adecuada de las ideas, tanto generales como específicas.

6. REALIZAREMOS PRODUCCIONES ESCRITAS CON LOS ESTUDIANTES Y/O EN PRESENCIA DE ELLOS.

Teniendo en cuenta que somos para nuestros estudiantes los más cercanos —y tal vez los únicos— escritores experimentados que tienen a su alcance, resulta enriquecedor para ellos observarnos en acción; tanto como para el aprendiz de baile, ver a su tutor(a) ejecutando los pasos y movimientos que el primero está aprendiendo.

Escribir en presencia de nuestros estudiantes, leerles lo que escribimos, escribir al mismo tiempo que ellos escriben, construir textos de manera colectiva... son estas actividades, entre otras, estimulantes y potenciadoras de las competencias de niños y niñas.

Se ha demostrado que el ejemplo es una efectiva forma de enseñar, que además nos proporciona la admiración del aprendiz; cosa que beneficia, por supuesto, la disposición del estudiante hacia el aprendizaje.

Escribir con y para los estudiantes les da la oportunidad de que tengan una imagen real de un escritor en acción, de que vean que también tenemos debilidades, necesidades y hasta limitaciones y de que aprecien cómo las superamos planeando, reconstruyendo, buscando información... llevando a cabo el proceso que pretendemos que ellos y ellas realicen.

7. DESARROLLAREMOS EN LOS ESTUDIANTES EL CRITERIO DE SELECCIÓN Y USO DE LA VARIEDAD DE FUENTES DE INFORMACIÓN EN EL PROCESO DE PRODUCCIÓN ESCRITA, INCLUYENDO SU ENTORNO FAMILIAR Y SOCIAL.

Cuando escribimos necesitamos conocer acerca del tema de escritura; especialmente cuando se trata de escritura no literaria, que no da lugar a la ficción. Y requerimos también conocimientos acerca de la misma escritura, de los tipos de textos posibles, de la ortografía, de la sintaxis, etc.

En otras palabras, al escribir se requiere información; cosa que no debería preocuparnos en una sociedad en la que pululan los medios a los que puede acudir para encontrarla (televisión, radio, periódicos, revistas, internet, libros, etc.). Vivimos una era mediática en la que la información circula casi que sin otro filtro que las circunstancias del receptor; es decir, la televisión está para todo aquel que disponga de un televisor y energía eléctrica y que además acceda a la señal por cable o antena aérea. Y pese a que todavía en algunos lugares estas condiciones no se dan, en la mayoría de los casos hay acceso a la información audiovisual de la tele.

Algo similar ocurre con la internet, que está casi en todas partes pero no todo el mundo puede acceder a ella. Con los medios impresos, como el periódico, los libros y las revistas, el panorama debería ser más alentador pues el acceso a ellos es mucho más sencillo. Sin embargo, las dificultades son más culturales que físicas. Si los medios impresos no son los más impactantes es porque la gente no lee suficiente; lo cual puede comprobarse fácilmente comparando el tiempo dedicado a ver televisión diariamente frente al tiempo dedicado a la lectura. Por lo anterior, quizás el medio de comunicación que llega a más gente sigue siendo hoy día la radio.

Ahora bien, cada medio está cargado de variedad de fuentes. En la radio, por ejemplo, están el noticiero, las canciones, el reportaje, la cuña comercial, la voz del padre en su programa parroquial, la del locutor en su espacio musical, la del invitado a la entrevista, la de los oyen-

tes que llaman, etc. Y lo mismo pasa con los demás medios: cada uno propicia el encuentro con infinidad de fuentes, unas de mayor credibilidad que otras, unas más adecuadas que otras, según el tema.

Los niños y las niñas deben, en consecuencia, aprender a acceder a todos los medios y a seleccionar y usar las fuentes de información según sus necesidades. Si un estudiante desea saber de qué color son los rubíes, para poner un caso, ¿convenirá que busque en la televisión o en la radio? Obviamente, no. Como puede que tampoco los periódicos o las revistas lo ayuden mucho —a menos que una casualidad lo favorezca y sintonice un canal, o abra una página, que le resuelva el interrogante providencialmente—. Pero un diccionario sería una buena fuente en este caso. Muy diferente sería si el escritor intentara construir una biografía de un cantante contemporáneo.

En este sentido, como maestros y maestras, estamos llamados a facilitar el acceso de nuestros estudiantes en el aula a la multiplicidad de medios de comunicación y de fuentes de información. Y si no contamos en nuestra institución con los recursos necesarios para esta labor, es conveniente gestionar decidida e insistentemente su consecución ante las instancias correspondientes y, por qué no, acudir a la solidaridad y el compromiso de la comunidad educativa. Esto último favorecerá también el sentido de pertenencia de padres de familia, empresa-

rios y otros actores de la sociedad hacia la institución y fortalecerá los lazos de amistad y cooperación entre ellos.

Pero no toda la información está disponible de manera exclusiva o más válida en los medios de comunicación. Otras de las fuentes de información que nuestros estudiantes pueden emplear a la hora de la composición de sus escritos son aquellas que pueden encontrar en su propio entorno. Los familiares, los vecinos y la naturaleza pueden ser fuentes de información muy fiables y valiosas en algunos temas.

Cuando aprovechamos este tipo de fuentes estamos acercando al estudiante a un aprendizaje bastante significativo. Por ejemplo, si el tema del escrito es la cría de pollos y gallinas, el estudiante puede buscar información con sus abuelos, padres o tíos, tener en cuenta sus saberes y creencias. Así puede aprender muchas cosas: cómo se puede construir un galpón, qué medidas debe tener para una cantidad determinada de pollos y gallinas, qué alimentos deben consumir, cuál debe ser la temperatura, qué cuidados debe tener con ellos, etc. Y si, además, el estudiante tiene al alcance a un veterinario, podrá complementar la información de sus familiares con la que éste le brinde. Si es posible también que observe un galpón de verdad y tome nota de lo que allí encuentra, tendrá una información complementaria. De esta manera, nuestro escritor, por una parte está adquiriendo información que potencia su

competencia enciclopédica para la escritura y por otra, se apropia de su cultura mientras aprende significativamente.

Para finalizar este criterio, queda poner en consideración el asunto del respeto por los derechos de autor, de la honestidad en el manejo de la información. Los estudiantes deben aprender desde temprana edad

que las fuentes de consultadas deben citarse; especialmente cuando la información se tome textualmente de ellas o se parafrasee. Esto evitará la tendencia al plagio, tan condenada en el contexto académico y el artístico; y tan común hoy día, con las facilidades que para ello ofrece la internet.

8. REALIZAREMOS ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES.

Son variados los estudios que han demostrado la importancia de la lúdica en el aprendizaje de los niños y las niñas. Jugar potencia procesos cognitivos y habilidades sociales fundamentales para la aprehensión de conceptos y el desarrollo de competencias comunicativas. Cuando el niño juega “Ahorcado”, por ejemplo, está recordando palabras, generando hipótesis sobre las letras que le faltan, creando vocablos que posiblemente nunca ha escuchado pero coinciden con las pistas... Está desarrollando su pensamiento. Y a la vez interactúa con otros, conversa y negocia con ellos, compite, respeta normas, etc.

Por lo anterior, los beneficios de las actividades lúdicas en el aprendizaje serían incuestionables, a no ser por dos aspectos: la pertinencia que estas actividades puedan tener respecto a los objetivos pedagógicos trazados y el aprovechamiento que el maestro haga de dichas actividades, intencionalmente. En otras palabras, no se trata de jugar, por jugar —aunque esto también sea importante en el desarrollo del niño—. Lo que se pretende no es la mera diversión del estudiante sino su aproximación a los conceptos de modo informal, más cercano a la cotidianidad infantil —sin pretender hacer del aula un eterno recreo—.

Cuando jugamos con niños y niñas “El rey manda” para acercarlos a la noción de divisores, el juego nos ofrece grandes posibilidades de que los estudiantes comprendan cuántos conjuntos de X estudiantes se pueden formar con un grupo total de Y estudiantes, cuántos sobran, etc. Por eso podemos decir que el juego es pertinente con los objetivos de la clase.

Diferente es cuando el mismo juego es usado al iniciar la clase para “relajar a los estudiantes”, para motivarlos, y luego les pedimos que se sienten porque “ahora sí vamos a trabajar”. Si bien esto puede servir para romper la rutina, no resulta tan pertinente como el primer ejemplo y no corresponde con lo que este criterio didáctico plantea.

Lo que se sugiere es que, en lo posible, los estudiantes sean acercados a los aprendizajes relacionados con la producción escrita mediante actividades lúdicas pertinentes con los objetivos pedagógicos y usadas adecuadamente por los maestros.

Escribir cuentos “en cadena”, por ejemplo, puede ser una alternativa lúdica que consiste, brevemente, en hacer que cada estudiante escriba en treinta segundos las primeras líneas de un cuento y enseguida lo pase a su compañero para que en otros treinta segundos escriba algo más y así sucesivamente. Con una mediación adecuada, el resultado serán tantos textos como estudiantes haya en el grupo; y estos serán considerados los primeros borradores y luego, repartidos entre los estudiantes, analizados y reconstruidos.

El producto —equis cuentos— podrá ser el mismo que si pedimos a cada uno que saque una hoja y escriba un cuento; pero el proceso, como salta a la vista, será diferente porque estará enriquecido por la “informalidad y la ligereza” de la cadena. Lo lúdico no es, entonces, como suele pensarse, restarle seriedad al conocimiento y productividad a la jornada; por el contrario, las actividades lúdicas adecuadamente planeadas y mediadas, conservan el rigor de las temáticas y contribuyen al cumplimiento de los objetivos.

9. VINCULAREMOS A LAS FAMILIAS Y OTROS AGENTES EDUCATIVOS, CADA VEZ QUE SEA POSIBLE Y CONVENIENTE EN LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS CON LA PRODUCCIÓN ESCRITA.

El éxito de muchas estrategias pedagógicas relacionadas con la producción escrita se ve afectada por la participación y el reconocimiento de las familias, ya que en muchas ocasiones, desde el trabajo que se hace en casa, además de procurar la continuidad e interiorización de los procesos iniciados en la clase, se generan también espacios para la formación de responsabilidad y disciplina.

Generalmente los padres y las madres de familia desean ayudar a sus hijos en el

proceso de aprendizaje de lectura y escritura, aunque a veces no tengan muy claro cómo hacerlo y casi siempre ese apoyo en casa es necesario. De ahí surge la importancia de vincularlos en nuestras estrategias. Una posibilidad consiste en programar reuniones, charlas, talleres o encuentros para informarles sobre los proyectos de escritura que esperamos desarrollar con los estudiantes o para darles a conocer los lineamientos establecidos en el desarrollo de determinada estrategia.

Lo anterior facilita que les hagamos saber lo que esperamos de ellos; por ejemplo, en el proyecto de escritura X se requiere que en la casa, los padres lean los textos de sus hijos, como lectores experimentados, para que les den a conocer por escrito sus impresiones o sus sugerencias, pero sin corregir su ortografía. O en la estrategia Y lo que se necesita es que los padres y las madres hagan preguntas a sus hijos sobre los borradores que hicieron en clase.

Sin embargo, no se puede desconocer que en algunas familias no existen las condiciones que faciliten el apoyo de procesos iniciados en la escuela; de hecho, algunas se interesan más por examinar cuadernos colmados de contenidos, o de planas interminables, antes que por analizar los ejercicios de producción textual. Razón por la cual la vinculación de las familias a las estrategias diseñadas se debe hacer atendiendo

a las posibilidades de cada contexto. Las demandas que se hagan a las familias deben ser coherentes con su estructura y con sus dinámicas. Si un niño comparte con sus padres sólo los fines de semana, si es huérfano, si es hijo único, si es parte de un hogar pastoral, si es adoptado... Debemos considerar todas estas circunstancias antes de solicitar la participación de las familias porque definitivamente afectarán el desarrollo de las estrategias y, por ende, el aprendizaje. Incluso puede haber casos en los que sea mejor no vincular a los familiares.

Por esto es necesario que entablemos "sintonía" con las familias. Se trata de reconocer las condiciones que hay en los contextos familiares de los estudiantes, establecer qué ayuda nos pueden brindar y si las condiciones no se dan, preguntarnos sobre qué posibilidades hay para que éstas cambien o para suplir esta falencia a favor del aprendizaje del estudiante.

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

- 10. EVALUAREMOS DE MANERA CUALITATIVA Y PERMANENTE TODO EL PROCESO DE ESCRITURA, INSISTIENDO EN RESALTAR LOS PROGRESOS DE LOS ESTUDIANTES EN SUS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y ACUDIENDO A LA AUTO-EVALUACIÓN Y LA CO-EVALUACIÓN.**

Las evaluaciones que entregan un número, o un juicio (excelente, bajo, bueno, malo, etc.), a cambio de la producción escrita del estudiante, si bien pueden servir como estímulo (cuando son altos) o reto (cuando son bajos) —aunque también pueden desmotivar— aportan poco al desarrollo de las competencias del autor.

¿De qué le sirve a un estudiante encontrar un cinco o un excelente si ni siquiera tiene claros los méritos que ocasionaron tal evaluación?

Por el contrario, los comentarios a los escritos (tanto a las versiones finales como a los borradores, esquemas y demás productos intermedios), tanto a nivel local (en palabras, oraciones y párrafos específicos) como globalmente (respecto a todo el conjunto del texto), se constituyen en valiosos referentes para direccionar las nuevas versiones y los nuevos procesos de producción textual.

Cuando se habla de evaluación cualitativa se hace referencia a estos comentarios que hace el lector crítico (maestro, compañero de clase, padre de familia, el mismo autor...) relacionados con los diversos aspectos del texto (estructura, lenguaje, ortografía y demás). Dichos comentarios deberán resaltar especialmente los aciertos y fortalezas aunque también llamar la atención respecto a falencias, incorrecciones y ambigüedades. Y también se espera que los lectores, gracias a su experiencia como lectores y escritores, hagan sugerencias al escritor sobre aspectos de contenido, de estilo, de estructura, etc.

La evaluación cualitativa, implementada permanentemente, a lo largo del proceso de producción escrita, permite (cuando se usan técnicas como el portafolio, los álbumes y otras formas de archivo y sistematización) reconocer y resaltar los progresos de los estudiantes. En ocasiones, por ejemplo, los borradores, vistos de manera independiente, pueden dejar al descubierto grandes deficiencias en la escritura de los estudiantes; sin embargo, al compararlos y hacer seguimiento al proceso de producción, llegan a sorprender pues develan avances muy trascendentes, que reconocidos y avivados por los maestros resultan potenciadores del aprendizaje.

No obstante, el error tendrá que ser reconocido también pues no se trata de favorecer una adulación que, en aras de resaltar los progresos, subestime las posibilidades pedagógicas que ofrece equivocarse. Y aquí es importante que nos esforcemos por hacer entender a los estudiantes que un texto prácticamente nunca está terminado, que es infinitamente perfeccionable; lo cual se demuestra cuando en cada lectura el mismo autor o los lectores encuentran aspectos susceptibles de mejoría. Por supuesto, por plazos, metas y otras circunstancias, habrá que considerar como finales algunas versiones de los textos y considerar que llegar a ellas es un logro importante y meritorio.

Este criterio también hace énfasis en que la producción escrita implica diversas competencias comunicativas. Cuando el estudiante produce textos escritos pone en

juego sus conocimientos literarios, su capacidad de reconocer a los destinatarios, su manejo de las estructuras y características textuales, sus saberes sobre el tema, su pensamiento creativo y otros aspectos que no conviene desconocer.

Si asumiéramos el conjunto de competencias que nos presentan los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (aunque podría acogerse otra propuesta teórica por el estilo), los maestros tendríamos que considerar que en sus procesos de producción escrita los estudiantes emplean siete competencias: textual, semántica, gramatical, pragmática, poética, literaria y enciclopédica. Y todo escritor, cuando produce sus textos, pone en juego el conjunto de sus competencias, no aislada ni exclusivamente alguna de ellas.

Es por eso que nuestra evaluación no debe estar enfocada a una sola de estas competencias, ni a un par de ellas, sino a todas. No es suficiente que los estudiantes tengan buena ortografía, como tampoco es suficiente que sean creativos, o que conozcan mucho de géneros literarios y tipologías textuales. Es necesario eso y todo lo demás que se deriva del conjunto de competencias comunicativas.

11. DISEÑAREMOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN CORRESPONDIENTES CON NUESTROS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS Y SE LOS DAREMOS A CONOCER OPORTUNAMENTE A LOS ESTUDIANTES Y A SUS PADRES DE FAMILIA.

Los criterios de evaluación están referidos a las características a partir de las cuales se realiza la valoración del trabajo de los estudiantes. Es necesario establecer criterios claros de evaluación que, como se dijo anteriormente, consideren las múltiples competencias de los estudiantes y por lo tanto valoren los diversos aspectos del texto.

Al escribir, por ejemplo, una carta, los estudiantes se encontrarán con características de estructura diferentes a las que consideran para producir un texto narrativo, uno informativo o un escrito

argumentativo; y además, deberán estar pendientes de las características relacionadas con los propósitos comunicativos, los destinatarios y demás circunstancias que determinan el texto.

La construcción de los criterios puede ser un trabajo colectivo y debe hacerse previamente ya que cuando estudiantes y maestros definen las características que esperan de los textos facilitan que se tengan en cuenta en la planeación y en la elaboración de los diversos productos intermedios y las versiones finales. Lo anterior promueve y facilita el per-

feccionamiento de los escritos en las distintas etapas.

Los criterios de evaluación, con técnicas e instrumentos adecuados, facilitan la evaluación cualitativa. Las entrevistas del autor con sus lectores, la evaluación de textos en plenaria, con ayuda de todo el grupo, los comentarios sobre los textos y las rejillas, son algunas de las posibilidades que surgen. En el caso de las rejillas, que resultan instrumentos valiosos, es importante que sean diseñadas

para la evaluación cualitativa; y que por lo tanto, más que juicios o puntajes, soliciten comentarios y sugerencias. A continuación, en la figura 12, se expone un ejemplo sencillo de rejilla para evaluar una descripción de un animal del jardín del colegio en tercer grado. No obstante, los criterios podrían ser más o menos, o ser otros, dependiendo de los objetivos y las circunstancias de la producción textual. También podrían formularse como afirmaciones, en lugar de preguntas.

Figura 12: rejilla para valorar la descripción de un animal del jardín del colegio en tercer grado

Criterio	Respuestas / observaciones / sugerencias
1. ¿Se exponen claramente las características físicas del animal elegido?	
2. ¿Establece comparaciones entre las características del animal elegido y otros objetos de la naturaleza?	
3. ¿Las palabras están escritas con correcta ortografía?	
4. ¿El texto, en general, es entendible para niños y niñas de siete años en adelante?	
5. ¿El texto es agradable, llama la atención, dan ganas de leerlo de comienzo a fin?	
6. ¿El autor habla de características que no se ven a simple vista sino que se consultaron en fuentes de información?	
7. ¿Se usan adecuadamente la coma y el punto seguido?	
Otros comentarios o recomendaciones:	

12. OFRECEREMOS OPORTUNIDADES PARA DAR A CONOCER A LA COMUNIDAD EDUCATIVA LOS TEXTOS ESCRITOS PRODUCIDOS POR LOS ESTUDIANTES.

La motivación es en la producción escrita —como en todo proceso de aprendizaje— un factor determinante que facilita el desempeño ¿Qué sucede cuando los estudiantes escriben únicamente por cumplir con una tarea y por obtener una calificación? ¿Podría desmotivar al estudiante el hecho de que sus escritos siempre se queden en sus cuadernos, en sus carpetas, y que nadie los conozca?

La divulgación de los escritos, su publicación, tanto en el contexto del salón de clases como fuera de él, puede resultar motivadora para los pequeños escritores. Al respecto existen muchas alternativas que ya han usado bastantes docentes en diversos lugares; por ejemplo: recitales, periódicos escolares, libros y folletos, lectura en la emisora escolar o la emisora comunitaria, periódicos murales, participación en concursos, correspondencia entre instituciones y otras estrategias por el estilo.

No obstante, es importante consultar con los estudiantes si están de acuerdo con divulgar sus producciones; puesto que un autor tiene derecho a reservarse su texto ya que no todos los textos que escribimos queremos darlos a conocer o los consideramos publicables. Como también puede darse el caso de que el estudiante quiera publicarlo pero no del modo en que se plantea; por ejemplo, que no quiera leerlo en la emisora pero sí acepte publicarlo en el periódico. Habrá que tener cuidado entonces con la disposición de los autores para dar a conocer sus escritos.

13. MANTENDREMOS UNA ACTITUD ATENTA Y RESPETUOSA, QUE NOS PERMITA RECONOCER Y FAVORECER TALENTOS Y APTITUDES EXTRAORDINARIOS.

Durante los procesos de producción de textos escritos nos encontramos con diferentes ritmos de aprendizaje y también variadas aptitudes y diversos conocimientos previos. Ciertos estudiantes

tienen talentos para producir ensayos; otros, para crear cuentos o fábulas; algunos escriben mejor guiones teatrales; otros, discursos; y hay quienes fácilmente se comunican por medio de cartas o men-

sajes, etc. Si bien la idea es que todos los estudiantes desarrollen sus competencias comunicativas, esta intención no debe hacernos olvidar del carácter heterogéneo de los grupos de estudiantes y de las latentes posibilidades de que haya entre ellos talentos excepcionales. Y, ya que una de las funciones del sistema educativo es ayudar a que las personas descubran y aprovechen sus potencias, aptitudes y vocaciones, maestros y maestras no debemos soslayar el compromiso de estimular y reconocer a quienes manifiesten competencias extraordinarias. Obviamente, estas excepcionalidades pueden ser para nosotros difíciles de percibir puesto que somos sujetos con intereses y gustos particulares, somos lectores que preferimos ciertos estilos sobre otros; por eso es importante acudir a los criterios de evaluación y recordar que los talentos suelen romper con los esquemas tradicionales —lo que hoy día es considerado magistral inicialmente pudo parecer raro—.

Por supuesto, no se trata de crear pequeñas estrellas de las letras en clase sino de concentrar algunos esfuerzos en quienes parezcan aventajados. Esto puede concretarse en la animación que podemos ejercer sobre dichos niños y niñas a desarrollar escritos extra, a perfeccionar su

texto más acuciosamente, a formar parte de grupos o talleres de escritura, a participar en eventos, a encargarse de producir las alocuciones, los guiones o el programa para actividades especiales, etc.

Esta motivación especial, por supuesto, no debe hacerse en detrimento de la que debemos ejercer sobre todos los estudiantes. Habrá que cuidarse de negarle oportunidades a quienes las ansíen con el único argumento de que el otro es más aventajado porque los estudiantes pueden percibir esto como preferencias y favoritismos injustos. Se debe acudir a la evaluación de los procesos para justificar estas decisiones. Por ejemplo, para elegir el discurso de la izada de bandera del día del idioma, quienes estén interesados pueden llevar a cabo el proceso de producción en clase y pasar por la respectiva co-evaluación, la auto-evaluación y la evaluación nuestra. Con los resultados de dichas evaluaciones el mismo grupo realizará la elección, en consenso, incluyendo al docente. Esto favorece que se piense más en los méritos de la producción textual que en la persona que lo ha elaborado; obviamente, quien tenga aptitudes especiales debe demostrarlo en sus procesos y sus producciones.

III. Estrategias pedagógicas posibles para la transformación

DIARIOS DE MUÑECOS VIAJEROS

AUTORA: SANDRA IVETH SÁNCHEZ CUBILLOS

Objetivos

- ✓ Propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes en situaciones auténticas de comunicación.
- ✓ Lograr que los estudiantes sean agentes activos en su aprendizaje y que el maestro asuma el rol de un mediador que promueve contextos de aprendizaje significativo.
- ✓ Favorecer en los estudiantes una ética de la comunicación, mediante el afianzamiento de valores y actitudes que les permitan reconocimiento, comprensión, respeto y valoración de sus interlocutores.

Población

La estrategia se recomienda para estudiantes de primero a tercer grado de básica de primaria, que ya dominan la lectura y la escritura.

Gestiones iniciales

Antes del inicio de la estrategia, se deben realizar las siguientes actividades:

- ✓ Selección y compra de los Muñecos y de los Diarios: La selección de los Muñecos será realizada de común acuerdo por los estudiantes y la maestra, de acuerdo con los gustos de los estudiantes; la elección de Diario la puede realizar la maestra.
- ✓ Asignación del nombre al Muñeco Viajero: Los estudiantes, con la orientación de la maestra, escogerán un nombre con el que bautizarán a su Muñeco Viajero.
- ✓ Marcar el Diario del Muñeco Viajero: La maestra marcará libre y creativamente el Diario, teniendo presentes algunos datos básicos: nombre de la institución, nombre del Muñeco Viajero, grado, año (si desea se puede pegar una fotografía del Muñeco con el Diario y/o de los niños con el Muñeco y el Diario).
- ✓ Pegar en el Diario del Muñeco Viajero la nota de invitación que hace su nuevo amigo a los estudiantes y padres de familia para conocer detalles de la estrategia.
- ✓ Intercambio interinstitucional: Se acordará con otras maestras de otras instituciones un intercambio de los Diarios y Muñecos Viajeros, con el fin de enriquecer el trabajo pedagógico. En el momento de este intercambio, la maestra que recibe los

nuevos Diarios y Muñecos, tendrá presente de marcar el Diario también de manera creativa, teniendo en cuenta los mismos datos que empleó inicialmente, con el fin de que al regresar los Diarios a la institución inicial, la maestra sepa donde iniciaron los nuevos registros. En este caso, los comentarios que realicen los estudiantes pueden hacerlos a cualquier registro del Diario.

✓ Socialización de la estrategia con padres y madres de familia: Antes de implementar la estrategia con estudiantes, se realiza una reunión con los padres de familia con el fin de darles a conocer la estrategia, su responsabilidad en el desarrollo de la misma y los lineamientos de ésta.

Procedimiento

Los principales momentos de la estrategia se enuncian a continuación.

1. El Muñeco, con su respectivo Diario, es entregado cada día a un estudiante como premio por tener un buen desempeño. El buen desempeño corresponde a esfuerzos y alcances. Es decir, se trata siempre de buscar motivos para que el niño o la niña lleven el Muñeco y su Diario —no, por el contrario, procurar pretextos para excluirlos de este beneficio—.

Esto es muy importante para hacer que los Muñecos circulen por toda la comunidad de estudiantes y se conviertan en un estímulo, en una motivación; no en una privación o un castigo. La manera en que la maestra conduce la entrega del Muñeco y su Diario y la valoración que los padres hacen de esta visita es muy importante porque le imprime sentido.

2. Los estudiantes que lleven los diarios a sus casas leen los relatos que otros compañeros han escrito y les hacen comentarios; además, al final del día, registran el relato de sus vivencias con los Muñecos. Aquí seguramente la participación de la familia sea importante. Muchas veces los padres, las madres y otros familiares mayores intervendrán. Por eso es bueno llegar a acuerdos con ellos previamente sobre el papel de asesores que cumplen en la elaboración de los relatos; papel que debe ser coherente con las finalidades de la estrategia y no debe estar centrado en la corrección ortográfica y caligráfica.

3. En clase, los estudiantes leen a sus compañeros(as) los relatos que han elaborado.

4. Después de la lectura de los relatos, se realiza un conversatorio sobre los mismos. En esta interlocución, quienes fueron oyentes de la lectura harán preguntas a los autores. Y los autores las responderán, cumpliendo a la vez el papel de moderadores, asignando los turnos conversacionales.

5. La maestra leerá los relatos de los estudiantes y sostendrá una breve entrevista con cada uno de ellos. Esta entrevista tendrá por objeto valorar y entender los aprendizajes que los(as) niños(as) alcanzaron y hacer respetuosas correcciones.

Lineamientos para la entrega de Diarios y Muñecos Viajeros

✓ Los Diarios de Muñecos Viajeros serán llevados por los niños de lunes a jueves. Los fines de semana la profesora se hará cargo de estos, para poder analizar los Diarios y lavar los Muñecos o mantenerlos en buen estado. La maestra recordará a los estudiantes que los Diarios de Muñecos Viajeros no deben quedarse en su casa, ya que al olvidarlos sus compañeros no tendrían la oportunidad de llevarlos.

✓ Todos los estudiantes tendrán la oportunidad de llevárselos, con la misma frecuencia, por sus méritos y esfuerzos en clase. Esto quiere decir que la maestra debe buscar las estrategias para que todos los niños y las niñas tengan la oportunidad de llevarlos, sin excepciones ni preferencias. De igual manera, deberá tener en cuenta que la cantidad de veces que los estudiantes lleven los Diarios y Muñecos Viajeros sea equitativa.

✓ La maestra, de acuerdo a su contexto, buscará una manera de proteger los Diarios y los Muñecos Viajeros del deterioro —llevándolos en una maleta o una bolsa, por ejemplo—.

✓ Los Diarios de Muñecos Viajeros, son una estrategia de motivación para que los estudiantes alcancen y mejoren sus aprendizajes; por ello, estos no deben ser tomados como estrategia de castigo —por mal comportamiento, inasistencia, etc—. Es decir, nunca una maestra deberá decir frases como: “Hoy te lo ibas a llevar, pero como no hiciste la tarea...”.

✓ Diariamente, se debe realizar los momentos de socialización, donde los niños y niñas leerán sus registros a sus compañeros, creando un espacio de intercambio de opiniones en el cual el estudiante que lee será el moderador de la actividad. La maestra no intervendrá en ello a menos que haya un desorden inmanejable por el estudiante. Por eso, es importante establecer las reglas de participación en ese espacio.

✓ Se debe acordar con los padres de familia la responsabilidad y el cuidado de los Diarios y de los Muñecos, de manera que si existe un daño a estos los padres respondan; si el muñeco se extravía, la familia deberá reponerlo. En el caso de los Diarios, si se manchan o dañan deberán conservarse tal como estén; y no deben perderse. Si el Diario ya no es utilizable para escribir, se puede reemplazar pero el averiado se sigue usando para leer los textos de los compañeros.

- ✓ En los Diarios, después de cada registro de los niños se dejan páginas en blanco para los comentarios, procurando que los registros se hagan en páginas de la derecha.
- ✓ Los registros deben tener el nombre del estudiante y la fecha.
- ✓ La maestra debe tener en cuenta que los Diarios constituyen una evidencia importante para su trabajo y su registro en la Bitácora; por lo tanto las hojas de los diarios deben numerarse.

Cronograma

Se sugiere implementar la estrategia durante cinco meses, siguiendo el cronograma que se expone en la figura 13.

Figura 13: cronograma de estrategia Diarios de Muñecos Viajeros

ACTIVIDADES	TIEMPO (meses)				
	1	2	3	4	5
Selección de los Muñecos Viajeros y asignación de sus nombres					
Apertura de los Diarios de Muñecos Viajeros					
Socialización de la estrategia con los padres de familia					
Ejecución de la estrategia					
Intercambio interinstitucional de Diarios y Muñecos					
Ejecución de la estrategia					
Registros y reflexiones de las maestras en la bitácora					
Recolección de evidencias por parte de las maestras					
Visita de apoyo de los investigadores					
Entrega de los registros realizados en la bitácora					

Recursos

Dependiendo de la cantidad de estudiantes y de grados, la maestra determinará la cantidad de Muñecos Viajeros. Se recomienda un muñeco por cada 15 estudiantes.

- ✓ Un cuaderno grande cosido, de hojas rayadas, por cada Muñeco Viajero (serán los Diarios de los Muñecos Viajeros).

- ✓ Cámara fotográfica y de video con el fin de tener evidencias en fotos y filmaciones de las actividades que se llevan en las gestiones iniciales de la estrategia, de los momentos de la socialización que realizan los estudiantes y de las actividades de intercambio interinstitucional.
- ✓ Grabadora de audio en caso de que la maestra, en algún momento de la ausencia de la cámara de video, desee grabar un relato muy especial que haya leído algún estudiante durante alguna socialización.

Técnicas de recolección de información

- ✓ Diarios de los Muñecos Viajeros: los niños y las niñas registran en ellos sus relatos sobre las vivencias que experimentan con la visita de los Muñecos Viajeros.
- ✓ Diario de Campo: en el que los maestros registrarán sus observaciones (incluido en la Bitácora).
- ✓ Filmaciones: sobre las socializaciones que se realizan en el aula de clase.
- ✓ Fotografías: de las actividades que se realizan al inicio de la estrategia, de las socializaciones y de los momentos de intercambio interinstitucional.

Análisis frente a los criterios didácticos antes de la implementación

Respecto al enfoque pedagógico.

Los objetivos de la estrategia se enfocan principalmente al desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes —criterio 2— a través de lectura (de los registros de sus compañeros y del suyo), escritura (de su relato y de sus comentarios) y oralidad (lectura de su registro y participación en la socialización) —criterios 1 y 3—. El procedimiento de la estrategia evidencia que se espera contribuir, especialmente, en el desarrollo de las competencias semántica, gramatical, pragmática, textual y poética.

Y, puesto que no se descalifican los diversos estadios de desarrollo de los estudiantes, ni se les evalúa negativamente por no estar “a la par” con los demás, se puede considerar que se favorece la heterogeneidad de los procesos y se espera, con paciencia, que la participación permanente de los estudiantes en los espacios comunicativos generados les sirva para aprovechar sus potencias al máximo.

Por otro lado, los objetivos de la estrategia corresponden con necesidades escolares (participar en discusiones, leer en público, etc.); así como también con necesidades sociales (contarle a otro sus vivencias y construir memoria, por ejemplo) —criterio 1—.

Respecto a la mediación del proceso de escritura

Los Diarios de Muñecos Viajeros son instrumento mediador de la escritura, ya que estos generan situaciones reales de comunicación en el aula y fuera de ella, atendiendo a un problema retórico bien resuelto y partiendo de lo conocido por los estudiantes (sus vivencias y sus compañeros) —criterio 4—. Cuando los niños registran sus vivencias con los Muñecos en sus Diarios, están determinando el tópico sobre el cual van a escribir. Si bien el tema general —sus vivencias— ya está definido, los niños y las niñas eligen a cuáles de ellas se van a referir.

Los registros diarios son básicamente pequeños relatos en los que los niños podrán hacer descripciones sencillas, oraciones sueltas y hasta pequeños párrafos; aunque no se estudia ni se establece la tipología, los estudiantes se inclinan por textos narrativos. En todo caso, los estudiantes saben que sus textos serán leídos en las casas por sus compañeros de clases, padres de familia y en clase por sus maestros, e incluso por otros niños y maestras de otras instituciones; por lo tanto, saben quiénes son los destinatarios de sus escritos y los canales que se usarán para hacerlos llegar a ellos —criterio 4—.

En este proceso de escritura los niños tienen claridad sobre la intención de sus textos (contar qué sucedió en su casa al llegar con el Diario y el Muñeco Viajero o expresar en sus comentarios su opinión sobre los registros de sus compañeros).

En cuanto a la planeación de los escritos —criterio 5— puede que se presente pero no es parte de la estrategia ni se ha enfatizado en ello con los estudiantes. Por lo tanto, puede ser un factor a considerar para afinar el procedimiento. Habrá que establecer de qué manera se incluye.

Se ha considerado que, siendo los estudiantes los protagonistas del aprendizaje en esta estrategia, la maestra no participa en la realización de producciones escritas con ellos —criterio 6—, pero en ocasiones sucede que narra oralmente algunas de sus experiencias, sobre todo cuando ellos se interesan en preguntar por lo que hace su maestra fuera de la escuela. De todas formas, no sería imposible o incoherente que acompañara a los estudiantes en algunos procesos de escritura. Por ejemplo, podría leer con el estudiante de turno los registros de sus compañeros y generar junto con él unos comentarios.

En cuanto al componente lúdico —criterio 8—, no está evidente y concretamente en esta estrategia puesto que la mayoría de las actividades son bastante formales. Sin embargo, el concepto de lúdica podría ser más amplio y permitir que actividades como la socialización de los registros fuese considerada un “juego de roles” (entrevistadores y entrevistado) que a esta edad podría suponer bastantes y significativas expectativas para los estudiantes.

Respecto a las familias de los estudiantes, puede decirse que se integran a la estrategia. Con los padres de familia debe hacerse una reunión antes de que el Muñeco Viajero empiece a visitar los hogares puesto que se requiere que padres, madres y demás tutores y acompañantes de los niños y las niñas en su tiempo extra-escolar conozcan y comprendan los objetivos y los lineamientos que enfocarán la estrategia. En casa, los estudiantes vivirán experiencias con su Muñeco y pedirán ayuda para registrar sus vivencias y para leer las de sus compañeros; entonces, quienes acompañen estos momentos importantes deben estar preparados para permitir el flujo adecuado de las competencias comunicativas de niños y niñas —criterio 9—.

Las fuentes de información empleadas por los estudiantes para la elaboración de sus registros son básicamente sus propias experiencias vividas con el Muñeco Viajero y los aportes que sus padres, maestras y compañeros, en determinados momentos, hacen al mejoramiento de estos; aquí no se establece que los niños desarrollen un criterio de selección, sin embargo, sería posible ir induciéndolos en este camino por ejemplo en el uso del diccionario u otra fuente que les apoye su producción escrita —criterio 7—.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes

La estrategia de Diarios de Muñecos Viajeros tiene como objetivo general desarrollar en los estudiantes competencias comunicativas; por lo tanto, durante el desarrollo de toda la estrategia, la maestra tiene en cuenta los desempeños de niños y niñas en todo sentido (gramatical, semántico, poético, textual, etc.) y en todo momento —criterio 10—.

Por ejemplo, durante la socialización y la interacción en el aula de clase y cuando la maestra en privado relee los registros de los niños, se realiza una evaluación cualitativa en la que se valoran los progresos. Ni la maestra ni los compañeros emplean una calificación, ni un juicio valorativo, sino que están atentos para destacar los progresos e identificar las falencias; para hacer reconocimientos y para exhortar al mejoramiento.

Es claro entonces, que la co-evaluación y la evaluación de la maestra se implementan; mas no sucede lo mismo con la auto-evaluación —por lo menos de manera concreta—. Tal vez convendría que, después de leer su texto, el estudiante reflexionara sobre su escritura, respecto a la construcción de su discurso y a las facilidades y dificultades que tuvo para leer lo que escribió —criterio 10—.

La visita de los Diarios de Muñecos Viajeros a las casas de los estudiantes hace posible que estos sean conocidos y valorados tanto por todos los compañeros de clase como por los padres de familia y demás personas del entorno familiar de los niños(as), pero también se realiza un intercambio institucional, en el que se da la oportunidad de que los estudiantes de una institución conozcan experiencias de otros niños y niñas de diferentes instituciones. Por lo tanto, los mecanismos de divulgación de sus textos están bien establecidos —criterio 12—.

Durante toda la estrategia la maestra se constituye en mediadora de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y en alguien que está atenta a observar para detectar, respetar, valorar y enriquecer dichos procesos. Sin embargo, no está explícito en el procedimiento qué debe hacer la maestra al respecto. Tal vez podría agregarse a los lineamientos pedagógicos —criterio 13—.

En cuanto al diseño de los criterios de evaluación, no están determinados explícitamente como criterios, sino como lineamientos de la estrategia, los cuales están directamente relacionados con los objetivos pedagógicos de la misma; y tanto estos como la metodología de la estrategia son conocidos previamente por los padres de familia y los estudiantes —criterio 11—.

DRAGÓN ROBA JUGUETES

AUTORA: SANDRA MILENA NEIRA CAMACHO

Objetivos

- ✓ Desarrollar las competencias para la producción de textos escritos en estudiantes de Básica Primaria.
- ✓ Estimular la creatividad de estudiantes de Básica Primaria a partir de la interlocución por escrito con un destinatario ficticio.

Población

Grados de segundo a quinto de Básica Primaria.

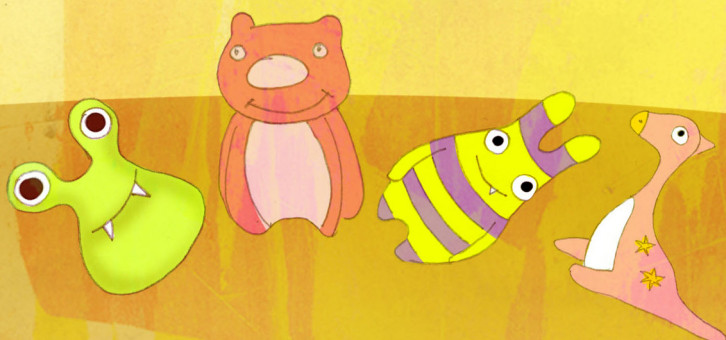
Pretexto

Esta estrategia cobra sentido con el cuento Dragones y Juguetes, que aparece a continuación. Por lo tanto, sugerimos leerlo antes de continuar.



DRAGONES Y JUGUETES

Autor: Fabio Enrique Barragán Santos



Esta es una historia de tiempos muy remotos, de tiempos en los que la magia no había sido desplazada por la ciencia y la humanidad aún vivía en armonía con el medio ambiente y con los seres maravillosos que habitaban los bosques y las profundidades del mar.

Precisamente se trata de la historia de uno de aquellos seres, de uno descomunal y estupendo, del más extraordinario de todos, conocido en aquel entonces como el Dragón Juguetón pero recordado ahora como el Dragón Roba-juguetes.

Y es eso lo que pretendo contarte: cómo el tierno y querido animal que protegía los niños y las niñas de los peligros se convirtió en uno temido, perseguido y exterminado.

Hay que empezar hablando de las características distintivas de este dragón para poder entender los sucesos. En primer lugar, su tamaño original era inmenso, mayor que el de las ballenas y los elefantes, mayor que el de cualquiera de los dinosaurios que haya existido; pero un viejo y sabio mago, viendo la estupenda relación que mantenía con los niños y las niñas, le concedió la facultad de reducir su tamaño a uno mucho más cómodo, no más que el de un pequeño

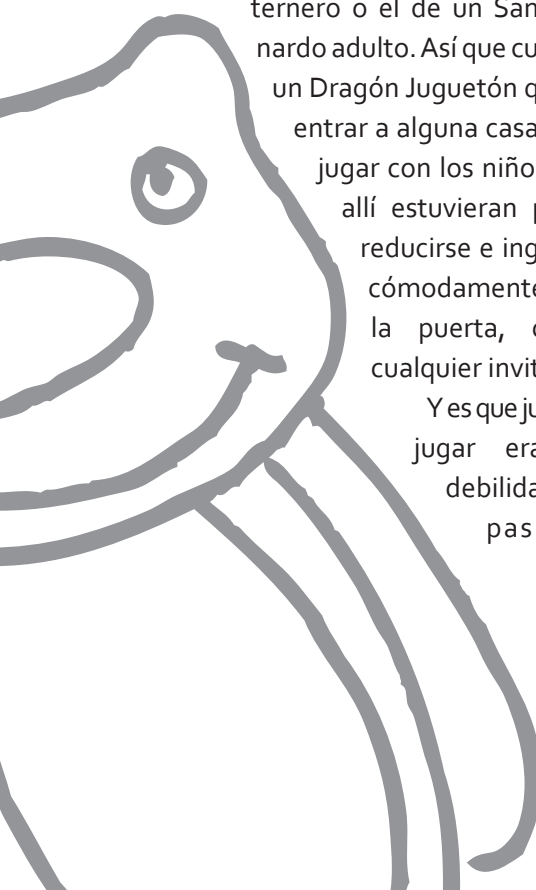
ternero o el de un San Bernardo adulto. Así que cuando un Dragón Juguetón quería entrar a alguna casa para jugar con los niños que allí estuvieran podía reducirse e ingresar cómodamente por la puerta, como cualquier invitado.

Yes que jugar...
jugar era su
debilidad, su
pasión,

su dicha mayor. De ahí su nombre. Un Dragón Juguetón pasaba casi toda su vida jugando. Pero, como en esa época los juguetes no existían, los juegos que practicaban con los niños y las niñas consistían en revolcarse en el lodo, esconderse y encontrarse, perseguirse y atraparse, volar entre las nubes, lanzar piedras a las lagunas y otras emocionantes aventuras que sólo quien las haya vivido, sólo quien haya pasado horas y horas disfrutándolas, las comprende y las valora.

Además, estos dragones, que eran los animales preferidos para acompañar a los menores en aquel entonces, estaban dotados de una inteligencia espectacular. Comprendían las cosas como un ser humano e incluso llegaron a aprender a leer y escribir. Lo hacían con sus inmensos y redondos ojos naranjados y con las filosas y largas garras en las que finalizaban sus cuatro patas. Insertaban en el frasco de la tinta sus uñas y las usaban como bolígrafos. Eran lectores y escritores ávidos y rigurosos, amantes de los textos hermosos, claros y correctos. Se dice que cuando encontraban errores de ortografía en algún escrito lanzaban su llamarada furiosa y enseguida el papel quedaba chamuscado.

Voy a terminar esta breve descripción diciéndote que estos dragones nunca fueron carnívoros, jamás devoraron a otros animales y mucho menos a un ser humano. Preferían nutrirse sólo con los vegetales variados que abundaban en



los bosques. Y su alimento favorito era la zanahoria. Algunos dicen que a eso se debía el color de sus ojos; aunque otros argumentan que era al revés, que preferían las zanahorias porque su color era igual que el de sus ojos.

Y en la zanahoria hay que detenerse un poco porque además del juego, la lectura y la escritura, había una actividad que también estos dragones gozaban al máximo: la artesanía en zanahoria. Usando sus garras como herramientas, pelaban estas hortalizas y las cortaban para hacer figuras sorprendentes.

Como puedes ver, el personaje de esta historia es una maravilla del pasado pero también del presente. No quiero confundirte ni generarte ansiedad. Se me ha salido decirte que los Dragones Juguetones todavía existen; sin embargo, como ya te lo había mencionado, no con ese nombre sino con el de Roba-juguetes. Y lo que quiero contarte es cómo fue que terminó llamándose así, cómo fue que este personaje fantástico se aisló de la humanidad.

Pues bien, ya sabrás que los tiempos cambian y la gente va cambiando con los tiempos, va cambiando sus hábitos y sus gustos, entre otras cosas. Y así, con el tiempo y sus cambios, fueron apareciendo en el mundo los juguetes. Primero fueron la coca, el trompo y el balón, los carros y el dominó vinieron después, las muñecas un poco más tarde; pero luego fueron apareciendo muchas variedades

de juguetes. Al comienzo los Dragones Juguetones estaban tan contentos como sus amigos por las novedades que les ayudaban a entretenerse. Lo malo fue que poco a poco los niños y las niñas se fueron embelesando con tanto juguete y los dragones pasaron a un segundo plano.

Ya podrás imaginar cuánto les dolió a estos monstruos juguetones que sus antiguos compañeros de juegos ya no tuvieran tiempo para compartir con ellos y no los invitaran porque, decían, los dragones eran muy bruscos y les dañaban sus juguetes. En esa época el Dragón Juguetón supo lo que eran las lágrimas y también lo que eran la ira y el rencor. Y como nadie se percató de lo que les estaba pasando los dragones decidieron irse alejando hasta que definitivamente no volvieron a jugar con los niños y las niñas. Y nadie los extrañó.

Sé que debe sonarte difícil de creer que uno pueda olvidarse así de quien tanto bien le ha hecho y tantas alegrías le ha causado. Pero si lo piensas bien y recuerdas cuando has estado viendo televisión



o jugando con el play, o con los carros, o con cualquier otra cosa, entenderás que los juguetes tienen la facultad de hacernos olvidar del tiempo y de la gente. A veces se nos hace tarde para hacer las tareas y los oficios; y hasta se nos olvida que no hemos comido. Basta con un buen juguete para estar en la luna, como dicen las mamás.

Pero lo más triste de esta historia todavía no te lo he contado. Los Dragones Juguetones, ahora solitarios y refugiados en las altas y boscosas montañas, fueron alimentando un rencor dañino que les hizo planear una venganza contra los niños y las niñas, y contra sus juguetes. Así fue como una noche, mientras todos dormían, los cielos se cubrieron de cientos de Dragones

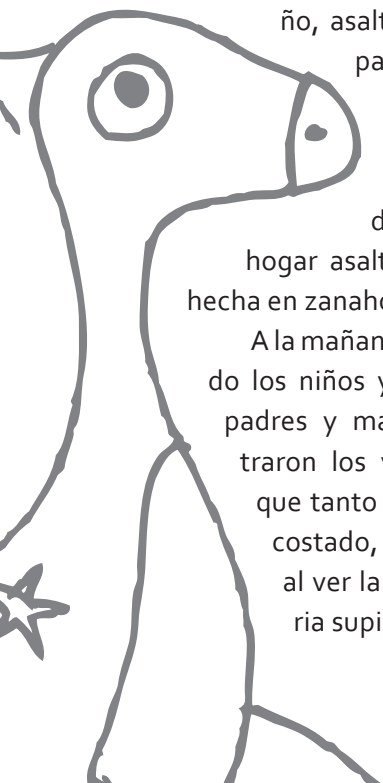
Juguetones que redujeron su tamaño, asaltaron los hogares para llevarse los objetos que les habían robado la felicidad y dejaron en cada hogar asaltado una letra D, hecha en zanahoria.

A la mañana siguiente, cuando los niños y las niñas, y sus padres y madres, no encontraron los valiosos juguetes que tanto dinero les habían costado, se enfurecieron y al ver la señal de zanahoria supieron que era obra

de los dragones. No quiero contarte lo que un batallón de hombres armados de hachas, espadas, flechas y lanzas hizo con cientos de dragones ese día. Al fin y al cabo ya sabes que nada bueno puede pasar cuando la ira y las armas se juntan. Lo único que voy a agregar es que se desató una guerra increíble entre los humanos y los dragones. Una guerra algo rara porque los dragones, que a partir de ese entonces se llamaron Dragones Roba-juguetes, lo único que hacían era llevarse los juguetes, pero la humanidad se los cobraba con su vida.

Nunca nadie intentó hablar con los dragones, o al menos escribirles, conociendo que sabían leer. Nunca nadie se puso en el lugar de ellos. Nunca nadie los defendió. Ni siquiera los niños y las niñas que tanto habían jugado con ellos. "Son ladrones", decían, "Hay que acabarlos". Y se olvidaron de lo que habían sido antes. Antes de los juguetes.

Por eso, poco a poco, fueron quedando menos dragones y, para la dicha de los humanos, fueron aumentando los juguetes. Hasta el punto que hoy día se calcula que por cada diez millones de juguetes sólo hay un dragón en el mundo. Y, aunque las noticias no lo cuentan, de vez en cuando, en algún lugar, algún juguete se pierde para siempre a cambio de una D en zanahoria, un niño le escribe al dragón y le deja su texto en el mismo lugar, bajo la misma D y... ¡A que no adivinas!... ¡Recibe respuesta!



Gestiones iniciales

Será conveniente hacer acuerdos iniciales, en primer lugar, con los padres de familia, ya que su vinculación en el desarrollo de esta estrategia es definitiva. Para esto es necesario fijar un encuentro y dar a conocer la estrategia y el apoyo que es requerido para:

- ✓ Pérdida de los juguetes
- ✓ Ubicación de la marca del dragón
- ✓ Revisión de textos en la casa
- ✓ Devolución de los juguetes

Otro acuerdo necesario será el que se establece con un maestro o maestra de otra institución. Teniendo en cuenta que los textos producidos por los estudiantes de segundo o tercero primaria (aula de niños y niñas) requerirán de destinatario y por consiguiente de “respuestas” del Dragón Roba-juguetes, las cuales serán dadas por estudiantes de cuarto y/o quinto grado (aula de dragones). Quienes harán las veces de dragones y generarán también otros textos que responden a los escritos de los estudiantes del aula de niños y niñas.

Procedimiento en el aula de niños y niñas

1. Lectura del cuento “Dragones y juguetes”

Esta primera actividad puede hacerse a partir de la lectura oral por parte del docente, o de la lectura, oral o silenciosa, por parte de los estudiantes. El maestro lo establece según el grupo o el momento.

A partir de esta lectura, el maestro generará en los estudiantes una inquietud: ¿Qué pasaría si uno de esos dragones fuera a mi casa y me robara un juguete?

2. Pérdida de los juguetes de los niños

Según lo acordado en las gestiones iniciales, en el momento indicado, los padres de familia se convertirán en “cómplices” y esconderán un juguete importante de sus hijos mientras ellos están en la escuela; y en el lugar en el que estaba el juguete dejarán una De, hecha en zanahoria en el aula de dragones.

3. Discusión en clase sobre la pérdida de los juguetes

En esta tercera etapa es necesario dialogar sobre la novedad.... Realmente se han perdido los juguetes. Esto parte del presupuesto de que los estudiantes comentarán

a sus compañeros y/o a su docente que han perdido un juguete y encontraron una De en zanahoria.

Habrá espacio para escuchar reacciones, soluciones, hipótesis. Atendiendo a los objetivos planteados, es necesario orientar la discusión con preguntas como las siguientes:

- ✓  C mo se sienten ahora que ha desaparecido el juguete?
- ✓ Teniendo en cuenta lo que conocemos del dragón  c mo solucionar esta situación?
- ✓  Qu  le diría cada uno al Dragón Roba-juguetes?
- ✓  Cu l sería la manera de comunicarnos con él? etc.

A través del diálogo y dadas las características del personaje, el docente persuade a los estudiantes de que es necesario escribirle al dragón para recuperar los juguetes.

4. Producción textual

a. Planeación

Es necesario recordar la situación comunicativa y el propósito. Luego, algunas preguntas pueden ayudar a los estudiantes a elaborar su plan; por ejemplo:

- ✓  Qu  clase de texto voy a utilizar? (Será muy importante que el maestro cuestione a partir del diálogo si es conveniente escoger esa clase de texto para convencer al dragón).
- ✓  A quién dirijo el escrito?
- ✓  Qu  escribo al inicio?
- ✓  Cu les son las razones con las que convencer  al dragón de devolverme el juguete?
- ✓  C mo terminaría el texto?
- ✓  Cu les son las características que debe tener el texto para que cumpla su propósito de persuadir al dragón? En este momento es necesario establecer las condiciones con las cuales debe cumplir el texto escrito para lograr el propósito de escritura. Esto corresponde a fijar los criterios de evaluación. Inicialmente pueden ser escritos en el tablero, luego fijados en cartelera para que los estudiantes los tengan presentes y luego llevados a la carpeta o los cuadernos para los momentos de revisión.

En la figura 14 se sugiere una rejilla para valorar los textos de los estudiantes, pero los criterios de la misma deben concertarse con los estudiantes.

Figura 14: rejilla para valorar textos escritos en el aula de niños

Criterios	Justificación de la respuesta
¿Consideras que el escrito convencería al dragón de devolver el juguete? Sí _____ No _____	
¿En el texto se encuentran las razones para que sea devuelto el juguete? Sí _____ No _____	
¿El dragón entendería este texto? Sí _____ No _____	
¿El texto corre el peligro de ser chamuscado por errores de ortografía? Sí _____ No _____	
¿Al dragón le gustaría este texto? Sí _____ No _____	

b. Textualización - Revisión – Reconstrucción

Cada estudiante elabora el primer borrador del texto. Luego intercambian sus escritos con sus compañeros y se lo entregan a su docente para que todos reciban recomendaciones; especialmente, según la rejilla de valoración.

Una ayudita en casa... Pedir a papá, mamá, hermanos y demás familiares que puedan, leer el texto y hacer por escrito sus sugerencias. Será importante que comuniquen al estudiante qué tan claro es el texto y si realmente logrará convencer al dragón. En casa no se recomienda usar la rejilla para no complicar la colaboración de los familiares.

Luego, nuevamente en la clase, los estudiantes elaboran otro borrador y vuelven a intercambiar estos borradores y a valorarlos. Estos ciclos de reconstrucción y valoración se realizarán tantas veces como sea necesario, dentro del plazo acordado para enviar el texto a los dragones. Finalmente, se afina en clase la versión para enviarle al dragón.

5. Envío de los textos a los dragones

Cada estudiante lleva a su casa el texto a enviar y lo deja en el lugar donde encontró la marca del dragón, pisándolo precisamente con la misma De en zanahoria. Esto debe hacerse de lunes a jueves, de manera que los padres o madres, según lo acordado, recojan el texto y la marca mientras el estudiante está en la escuela el día siguiente

y se los haga llegar secretamente al docente. Durante unos días, la estrategia pasa al aula de dragones.

6. Recepción de respuestas de los dragones y divulgación de las mismas

Los niños recibirán las respuestas enviadas por los estudiantes del aula de dragones de la misma forma que ellos enviaron su texto, pisadas con la marca del dragón, en el lugar en el que se extraviaron los juguetes. La maestra, dependiendo del grupo (número de niños, gustos, etc.), propondrá qué actividad realizar para compartir estos escritos: leerlos en voz alta o ubicarlos en un sitio del salón, intercambiarlos entre compañeros, u otras opciones posibles.

7. Producción de nuevos textos

Atendiendo a la respuesta dada por el dragón, cada niño responderá también. La producción del nuevo escrito pasará por mismas etapas de la producción del primero.

8. Envío de nuevos textos a los dragones

Los textos con las respuestas de los estudiantes son enviados a los dragones de la misma forma que los primeros.

9. Recepción de la respuesta final y devolución de los juguetes

Los niños recibirán la respuesta definitiva del dragón y los juguetes extraviados con el mismo mecanismo que recibieron la respuesta anterior, valiéndose de los padres y las madres.

10. Recordar la experiencia

En clase se conversará sobre lo ocurrido, sobre la posibilidad de que haya sido cierto que un dragón les escribiera, sobre lo importante que puede resultar la escritura para persuadir a otros, etc. Y podría construirse un nuevo texto, un relato sobre lo acontecido.

Procedimiento en el aula de dragones

1. Lectura del cuento

Los estudiantes del aula de dragones (estudiantes de cuarto y quinto grado) leerán el cuento "Dragones y juguetes".

Luego de leer será muy importante que los estudiantes establezcan cuáles son las características de los dragones roba-juguetes. Se les contará que ellos personificarán

a los dragones del cuento y que a estudiantes de otra escuela, supuestamente, ellos les robarán juguetes —razón por la cual deberán realizar las marcas de los dragones para enviarlas a las casas de esos niños y esas niñas—.

2. Elaboración de la marca del dragón

Atendiendo a las características de los dragones, cada niño fabricará una letra De, forjada en zanahoria; la cual será enviada secretamente a la maestra de la otra institución, quien entregará esta letra a los papás y las mamás del aula de niños.

3. Recepción de textos de los niños y divulgación de los mismos

Los estudiantes que encarnan a los dragones recibirán los escritos de los estudiantes del aula de niños. La maestra asigna un escrito a cada dragón. Cada uno lo lee y luego la maestra genera un mecanismo para que lo comparta con sus compañeros—leerlo en voz alta, rotarlo por el grupo, reseñarlo, exponerlo en cartelera, etc.—. Esto permitirá que todos los dragones conozcan todos los casos y se generen discusiones sobre la manera de abordar cada caso por parte del dragón.

4. Producción textual

a. Planeación

Es necesario recordar la situación comunicativa y el propósito. Algunas preguntas pueden ayudar a los estudiantes a elaborar su plan; por ejemplo:

- ✓ ¿Qué desea el niño que escribió el texto?
- ✓ ¿Qué clase de texto voy a utilizar para responder? (Será muy importante que el maestro cuestione a partir del diálogo si es conveniente escoger esa clase de texto para responderle al niño).
- ✓ ¿Para qué escribo este texto?
- ✓ ¿Cuál será, en síntesis, mi respuesta?
- ✓ ¿Cómo inicio el texto?
- ✓ ¿Cómo comunicaré mi respuesta?
- ✓ ¿Cómo terminaría el texto?
- ✓ ¿Cuáles son las características que debe tener el texto para que sea comprendido por los niños? En este momento es necesario establecer las condiciones que debe cumplir el texto escrito para lograr el propósito de escritura. Esto corresponde a fijar los criterios de evaluación. Es necesario que los estudiantes los tengan presentes en todo el proceso de escritura.

Figura 15: rejilla para valorar textos escritos en el aula de dragones

Criterios	Justificación de la respuesta
Consideras que el escrito da respuesta al texto recibido? Sí_____ No _____	
¿En realidad parece un texto escrito por un dragón roba-juguetes? Sí_____ No _____	
¿El niño, o la niña, entendería este texto? Sí_____ No _____	
¿El texto tiene buena ortografía? Sí_____ No _____	
¿El texto genera la posibilidad y la motivación para que el niño, o la niña, responda? Sí_____ No _____	

b. Textualización - Revisión – Reconstrucción

Cada estudiante elabora el primer borrador del texto. Luego intercambian sus escritos con sus compañeros y se lo entregan a su docente para que todos reciban recomendaciones; especialmente, según la rejilla de valoración.

Una ayudita en casa... Pedir a papá, mamá, hermanos y demás familiares que puedan, leer el texto y hacer por escrito sus sugerencias. Será importante que comuniquen al estudiante qué tan claro es el texto y si realmente logrará convencer al niño, si parece un texto escrito por un dragón. En casa no se recomienda usar la rejilla para no complicar la colaboración de los familiares.

Luego, nuevamente en la clase, los estudiantes elaboran un nuevo borrador y vuelven a intercambiar estos borradores y a valorarlos. Estos ciclos de reconstrucción

y valoración se realizarán tantas veces como sea necesario, dentro del plazo acordado para enviar el texto a los niños. Finalmente, se afina en clase la versión que se enviará.

A partir de un diálogo se recuerdan las características de los dragones que roban juguetes. De esta manera se establecerá que los niños y las niñas que escribieron estos textos esperan una respuesta por escrito y que ellos, como dragones, deben producirla.

5. Envío de la primera respuesta a los niños

Los textos serán enviados a los estudiantes del aula de niños. La maestra del aula de dragones los recogerá todos, con las respectivas marcas de dragón y los enviará a la maestra del aula de niños. Allá la maestra se encargará de hacer llegar estas respuestas a los padres y las madres de los niños para que las dejen a escondidas en el lugar en que se extravió el juguete.

6. Recepción de las respuestas de los niños

Los dragones recibirán respuesta a sus textos por parte los niños y las niñas. Estas respuestas nuevamente serán compartidas, analizadas y discutidas en el aula, pensando en que habrá que responder también, concediendo la devolución de los juguetes.

7. Producción de nuevos textos

Cada estudiante del aula de dragones, atendiendo al texto recibido del niño o de la niña a quien supuestamente le ha robado el juguete, considerando que sigue siendo un dragón roba-juguetes y que este debe ser el último texto de esta correspondencia, con la finalidad central de devolver los juguetes, elaborará un nuevo texto. Esta producción pasará por las mismas etapas de la anterior producción. Conviene revisar los criterios de evaluación por si debe realizarse algún ajuste.

8. Envío de la respuesta final a los niños

Los textos, acompañados de la respectiva marca, serán enviados al aula de niños con el mismo mecanismo de la primera respuesta. Allá, la maestra se encargará de hacerlos llegar secretamente y de que los juguetes sean devueltos.

Cronograma

Se calcula que tres meses son un tiempo adecuado para realizar la estrategia, según el cronograma expuesto en la figura 16.

Figura 16: Cronograma de estrategia El dragón Roba-juguetes

Etapa	semanas											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Lectura del cuento	■											
Pérdida de los juguetes de los niños.		■										
Elaboración marca del dragón	■											
Discusión en clase sobre la pérdida de los juguetes		■										
Proceso de escritura (Planeación-Textualización-Revisión-Reconstrucción).			■	■								
Envío de los textos					■							
Recepción de textos de los niños y divulgación de los mismos					■							
Proceso de escritura (Planeación-Textualización- Revisión-Reconstrucción)					■	■						
Envío de los textos a los niños y niñas						■						
Recepción de respuestas de los dragones y divulgación de las mismas						■	■					
Producción de nuevos textos								■	■			
Envío de nuevos textos										■		
Recepción de respuestas de los niños y niñas										■		
Producción de nuevos textos										■	■	
Envío de nuevos textos a los niños y niñas											■	
Recepción de la respuesta final y devolución de los juguetes												■

Aula de niños

Aula de dragones



Recursos

Los siguientes materiales apoyan el desarrollo de la estrategia:

- ✓ Útiles escolares: cartulina (para publicar la rejilla de evaluación).
- ✓ Cámara fotográfica y de video para registrar algunos momentos de la estrategia.

Técnicas de recolección de información

- ✓ Diario de campo incluido en la bitácora.
- ✓ Registros de las diferentes etapas y procesos de escritura en video y fotografía.
- ✓ Carpetas, cuadernos o álbum que contiene el proceso de escritura de cada estudiante.

Análisis frente a los criterios didácticos antes de la implementación

Respecto al enfoque pedagógico

El principal objetivo de la estrategia consiste en dar respuesta a través de un escrito a una situación concreta de comunicación (un dragón me robó un juguete y sólo puedo comunicarme con él por escrito). Esto se relaciona con un uso social de la escritura puesto que hay entes y personas con los cuales tenemos que interactuar por escrito, como única opción. Así mismo, elegir un tipo de texto, discutir con sus compañeros el porqué de su elección, revisar los escritos de los pares, constituyen prácticas escolares —criterio 1—.

Se espera también que con la aplicación de la estrategia los estudiantes desarrollen sus diversas competencias (la gramatical, en la aplicación de normas y la corrección de sus textos; la textual en la construcción de la estructura de sus mensajes al dragón o al niño; la pragmática, atendiendo los requerimientos de la situación comunicativa; etc.). También se pretende que se integren la lectura (del cuento *Dragones y Juguetes*, de las versiones intermedias de los compañeros, de la respuesta de “los dragones”, etc.), la oralidad (al analizar el problema de los robos y discutir propuestas para solucionarlo) y la escritura (al producir los textos). Todo esto como lo plantean los criterios 2 y 3; sin embargo, tal vez el cabo que esté suelto todavía en esta estrategia sea el de la integración de otras asignaturas y aunque no es imposible ni inadecuado, la vinculación de otros docentes en el proceso haría mucho más complejo el desarrollo de las actividades, especialmente por el carácter “secreto” de algunas de ellas.

Respecto a la mediación del proceso de escritura

En la estrategia, sin que el docente lo imponga o lo establezca, gracias al cuento, a la desaparición de los juguetes, al texto enviado por el niño, los destinatarios están bien definidos (el dragón roba-juguetes y los niños a quienes se les perdió el

juguete). Considerando la situación, cada estudiante elegirá el tipo de texto que va a elaborar —aunque el docente les presentará la opción de construir una carta con argumentos— y el propósito comunicativo —pese a que el más obvio sea procurar la devolución del juguete—. Estas determinaciones corresponden con el criterio 4.

Por otra parte, la producción del texto atenderá a diversas etapas; dentro de las cuales se incluye la planeación del escrito (preguntas como qué clase de texto voy a utilizar, cuáles son las características que debe tener el texto, cuáles son las razones que convencerán al dragón, qué tan extenso será mi texto, cómo iniciará, cómo terminará, etc., son parte de esta etapa) —criterio 5—.

La estrategia no incluye consulta de fuentes de información; por lo tanto, no cumple el criterio 7. Esto no descarta que pueda hacerse una búsqueda de alguna información; sin embargo, habría que determinar cuál es el tema de dicha búsqueda. Podría ser, por ejemplo, sobre los dragones y sus diferentes versiones en la literatura o sobre las evidencias científicas de la existencia de estos seres. La consulta también podría estar enfocada a la estructura de una carta y recomendaciones para escribirla.

En cuanto al criterio 9, es evidente que en el desarrollo de la estrategia será muy importante que los padres y las madres sean “cómplices” al esconder el juguete de cada estudiante y manejar la correspondencia; también se requiere que comprendan y valoren el proceso de la estrategia.

Los criterios 6 y 8, aunque no se puedan evidenciar en el procedimiento de esta estrategia, tampoco contrarían su ejecución. Dependiendo de las dinámicas que se den en el aula, las maestras y los maestros pueden dar ejemplo de cómo escribirle al dragón y a los niños y pueden también desarrollar juegos que faciliten y promuevan los aprendizajes.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes

La evaluación en la estrategia se plantea como una actividad permanente que pretende apoyar el proceso de escritura. Cada una de las fases de la tercera etapa (proceso de escritura) tiene un acompañamiento y asesoría constante del maestro para encausar el escrito hacia el cumplimiento de los criterios y circunstancias establecidos. Además favorece la evaluación entre pares y la autoevaluación, permitiendo de esta manera hacer reescritura de los textos hasta lograr el producto definitivo. Lo anterior atiende al criterio 10.

Las condiciones que el texto debe cumplir para que sea comprendido por el dragón corresponden a los criterios de evaluación; estos orientarán a los estudiantes en la reconstrucción de los textos —criterio 11—.

En relación con el criterio 12, los textos que se envían a cada institución pueden ser divulgados, bien sea leyéndolos en público, o rotándolos con los compañeros, o ubicándolos en un álbum o en un sitio del salón. Si bien esta no es una actividad imprescindible en la estrategia, es viable y recomendable.

El criterio 13, en este caso, debe ser una actitud constante de las maestras vinculadas. Por lo tanto, su cumplimiento sólo puede evidenciarse al final de la ejecución de la estrategia.



SEGUNDA PARTE

SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Solicita en los espacios que aparecen a continuación. También usaré estos espacios en caso de que vaya a desarrollar una de las dos estrategias propuestas pero con ciertas adecuaciones.



▶▶ Maestro(a)

▶▶ Institución

▶▶ Sede



▶▶ Grados


▶▶ Municipio


I. Selección o diseño de la estrategia pedagógica

¿Acogeré una de las dos estrategias posibles presentadas en esta bitácora? _____
¿Cuál? _____

En caso de que no haya acogido una de las dos estrategias posibles diseñaré mi estrategia teniendo en cuenta los ejemplos presentados en esta bitácora y consignaré la información que se solicita en los espacios que aparecen a continuación.

 **NOMBRE:** _____
 **OBJETIVOS:** _____

 **POBLACIÓN:** _____

 **GESTIONES INICIALES:** _____





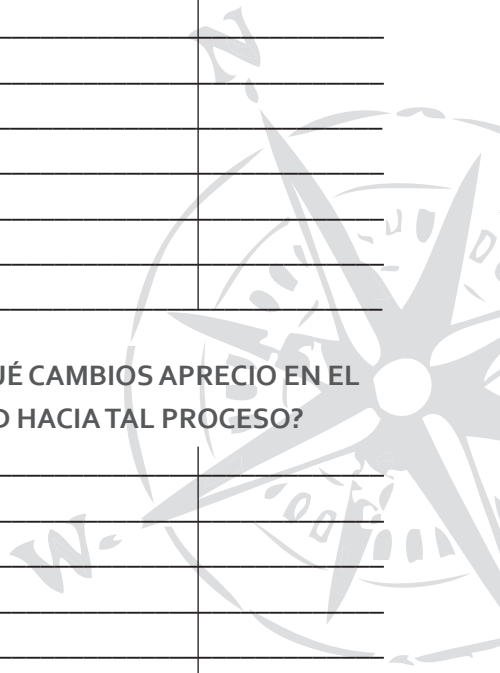
PROCEDIMIENTO: _____

Lined writing area with a large, faint compass rose watermark on the left side.

¿CÓMO REACCIONARON LOS ESTUDIANTES?

¿CUÁL FUE MI PAPEL EN LAS ACTIVIDADES? ¿QUÉ CAMBIOS NOTO EN MI ROL Y EN LA ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO A MÍ?

¿CÓMO ESCRIBIERON LOS ESTUDIANTES? ¿QUÉ CAMBIOS APRECIO EN EL PROCESO DE ESCRITURA Y EN SU ACTITUD HACIA TAL PROCESO?

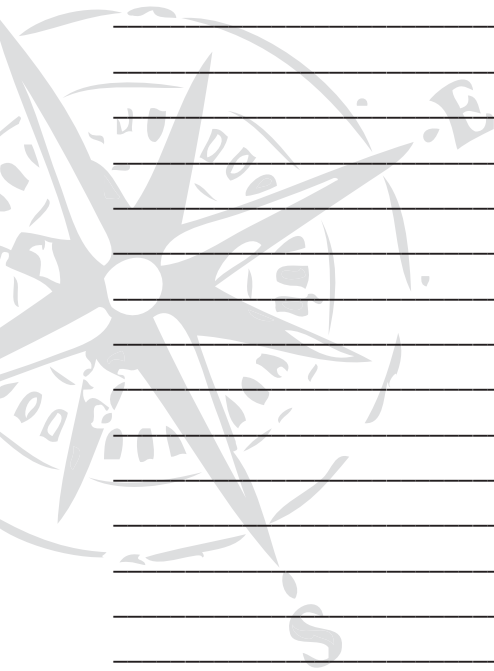


**¿QUÉ PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILICÉ?
¿CUÁLES FUERON LOS RESULTADOS?**

**¿CÓMO SON LOS AVANCES DE LOS ESTUDIANTES? ¿QUÉ CAMBIOS SE DAN
EN LOS BORRADORES Y LOS TEXTOS FINALES Y QUÉ PROGRESOS
ENTRE UN AVANCE Y EL OTRO?**

**¿HICIMOS ALGO PARA DIVULGAR LOS ESCRITOS FINALES?
¿QUÉ CAMBIOS SE PRESENTAN EN LA ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES HACIA
SUS PRODUCTOS, HACIA SU PUBLICACIÓN Y HACIA SUS COMPAÑEROS,
COMO ESCRITORES?**

OTROS COMENTARIOS



A series of horizontal lines for writing, consisting of 20 evenly spaced lines that run across the width of the page.

