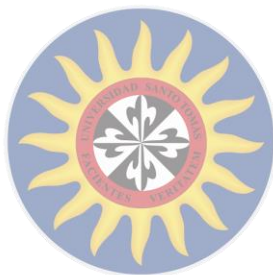


**PASANTÍA DOCENTE COMO OPCIÓN DE GRADO PARA
OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN FILOSOFÍA Y LETRAS**

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS



ENCARTADOS

PROYECTO DE CORRESPONDENCIA ESCOLAR PARA FORTALECER EL PROCESO
LECTO ESCRITOR EN ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO EN LAS INSTITUCIONES
GIMNASIO SUPERIOR NUEVOS ANDES Y COLEGIO NUESTRA SEÑORA DEL
ROSARIO BOGOTÁ

ANDREA CAROLINA RIVERA ROBLES

COD: 2316660

ASESOR:

RUBÉN DARÍO VALLEJO MOLINA

RESUMEN

La aplicación de *Técnicas Freinet* permite introducir actividades en la clase de lengua castellana que involucren tareas comunicativas, que a su vez trascienden el aula y motivan a los estudiantes a leer y escribir. A través de la Correspondencia Escolar los estudiantes tienen la posibilidad de crear sus propios textos intercambiando ideas y experiencias, de realizar trabajos colaborativos, de fortalecer su autonomía y lazos afectivos, y de moldear el contenido del aprendizaje de acuerdo a sus necesidades comunicativas; lo que al mismo tiempo da al docente la opción de articular el componente didáctico de la clase (contenidos obligatorios para cada curso) con la función creativa y social del lenguaje, de modo que la experiencia lectoescritora se llene de sentido para ambas partes.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta pasantía docente tiene como objetivo promover actividades de clase que involucren las funciones social y comunicativa del lenguaje haciendo uso de contextos reales, de manera que los estudiantes se vean no sólo inspirados a leer y escribir sino que también se sientan más confiados a la hora de crear sus propios textos.

Palabras Clave: Comunicación, función social, lenguaje, correspondencia escolar, lecto escritura.

ABSTRACT

The implementation of *Freinet Techniques* allows the introduction of activities in the Spanish language class that involve communicative tasks, which in turn go beyond the classroom and motivate students to read and write. Through *School Correspondence*, students have the possibility of creating their own texts by exchanging ideas and experiences, of carrying out collaborative work, of strengthening their autonomy and emotional bonds, and of shaping the learning content according to their communicative needs; which at the same time, gives the teacher the option of articulating the didactic component of the class (mandatory content for each course) with the creative and social function of language, so that the reading-writing experience is filled with meaning for both parties.

Considering the above, this teaching internship aims to promote class activities that involve the social and communicative functions of language using real contexts, so that students are not only inspired to read and write but also feel more confident when creating their own texts.

Keywords: Communication, social function, language, school correspondence, reading and writing.

ÍNDICE

Introducción	4
1. Problema	6
2. Justificación	8
3. Objetivos	10
4. Antecedentes	11
5. Breve marco teórico	38
6. Referentes pedagógicos	45
7. Marco metodológico	54
8. Intervención pedagógica	57
9. Análisis de resultados	73
9.1 Resultados esperados	73
9.2 Resultados no esperados	74
10. Conclusiones	77
10.1 Conclusión general	77
10.2 Conclusiones específicas	77
11. Recomendaciones	80
12. Anexos	82
12.1 Entrevistas	82
12.2 Circulares	85
12.3 Flyers	86
12.4 Talleres	87
12.5 Posters	96
Referencias Bibliográficas	98
Certificados de aprobación	101

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta pasantía docente fue promover actividades en la clase de lengua castellana que involucraran las funciones social y comunicativa del lenguaje haciendo uso de contextos reales, de manera que los estudiantes se vieran no sólo inspirados a leer y escribir sino que también se sintieran más confiados a la hora de crear sus propios textos.

Para ello desarrollamos el proyecto *Encartados*, una propuesta de *Correspondencia Escolar* encaminada a fortalecer el proceso lectoescritor de los estudiantes de grado tercero en las instituciones Gimnasio Superior Nuevos Andes y Colegio Nuestra Señora del Rosario Bogotá.

En concordancia con lo anterior, este trabajo está organizado de la siguiente manera: en la primera parte se desglosará el planteamiento del problema, se abordará la justificación de la pasantía, y se explicarán los objetivos tanto general como específicos.

En la segunda parte se presentarán los antecedentes, en los que encontramos diez trabajos que sirvieron de apoyo al desarrollo de nuestra pasantía docente; un breve marco teórico, donde se exponen las principales teorías que sustentan este trabajo; los referentes pedagógicos que ayudaron a trazar una ruta en nuestro quehacer docente; y el marco metodológico, que nos brindó luces sobre cómo y con qué herramientas adelantar la investigación.

Por último, en la tercera parte, luego de explicar el plan de intervención pedagógica a detalle, incluyendo detalles de cada fase y actividad realizada a lo largo del proyecto, se enuncian los resultados tanto esperados como no esperados de la pasantía docente. Para finalizar, se enumeran las conclusiones a las que se llegó con el desarrollo de *Encartados*.

1. PROBLEMA

Este proyecto se llevó a cabo en el año 2018 en las instituciones Gimnasio Superior Nuevos Andes y Colegio Nuestra Señora del Rosario - Bogotá, con cuarenta y cuatro niños de grado tercero, veintidós de cada institución, cuyas edades oscilaban entre los 8 y 10 años. Tuvo una duración de ocho meses desde la primera fase que involucró la etapa de identificación del problema hasta la última, que concluyó en la entrega personal de los cuentos elaborados por los estudiantes.

Durante la etapa inicial se pudo identificar una problemática general en ambas instituciones: los docentes tenían una visión del proceso lectoescritor ligada mayormente al componente didáctico del mismo, dejando de lado su función social; por otra parte, los estudiantes presentaban poca motivación cuando realizaban actividades de este tipo en la clase de lengua castellana, al ver la poca utilidad de estas, pues no trascendían el aula.

En cuanto al proceso lector, se observó que había una predominancia del nivel literal de la lectura, que difícilmente avanzaba a los niveles inferencial y propositivo; esto se daba a partir de actividades como controles de lectura que solo indagaban por los elementos explícitos del texto, o la búsqueda de vocabulario específico dentro de una lectura.

Respecto al proceso escritor, el problema que se pudo evidenciar fue la falta de situaciones que promovieran un ejercicio más creativo que partiera de la experiencia personal de los estudiantes y así mismo llenara de sentido esta práctica. Usualmente las actividades de escritura

se centraban en los ámbitos gramatical y ortográfico, y poco involucraban la función comunicativa y propositiva de la misma.

Lo anterior nos puede conducir a la pregunta que guía este proyecto: ¿Cómo introducir actividades en la clase de lengua castellana, que involucren tareas comunicativas que trasciendan el aula y motiven a los estudiantes a leer y escribir?

2. JUSTIFICACIÓN

La presente pasantía busca implementar un proyecto de correspondencia escolar en el que a través de contextos comunicativos reales, se haga uso de la función social del lenguaje; esto se hará mediante la incorporación de actividades que permitan articular la finalidad didáctica con la finalidad comunicativa de la enseñanza de la lengua castellana, a través del aprendizaje basado en proyectos, pues este nos permite coordinar los propósitos del docente con los de los alumnos y contribuye, además de preservar el sentido social de la lectura y dotarlo de un significado personal para los niños.

Notamos que constantemente las prácticas en nuestras aulas no responden a las necesidades de los estudiantes y del contexto educativo actual, seguimos abordando la enseñanza de la lengua castellana desde un enfoque gramatical, y apenas incluimos actividades que propicien el uso comunicativo de la lengua, no solo porque no tenemos la formación adecuada, sino también porque nuestras aulas, e incluso nuestra sociedad, no cuentan con la infraestructura para desarrollar proyectos innovadores en el aula; sin embargo, esto no debe ser una excusa para no adoptar prácticas que aborden el lenguaje desde un enfoque comunicativo, en relación con una práctica social significativa.

Es decir que nuestro propósito es incluir prácticas creativas en las clases de lengua castellana, que propicien el uso social de la lengua en el entorno educativo; fortalecer la confianza de los estudiantes a la hora de redactar sus propios textos; e incorporar tareas de aprendizaje centradas en el desarrollo de la escritura creativa a través de un enfoque colaborativo de resolución

e inmersión en problemas; lo anterior será posible gracias a la integración de comunidades de práctica a nuestras clases, para que los estudiantes puedan tener la oportunidad de compartir y discutir sus escritos.

La vigencia y sostenibilidad de esta pasantía radica, en primer lugar, en la importancia que le damos al enfoque comunicativo para aprender y enseñar lengua castellana, ya que le da sentido y social a las prácticas educativas; para este caso entenderemos la comunicación como un intercambio multimodal donde además de la interacción verbal entran en juego toda una gama de gestos, elementos literarios, contextos e intereses que determinan la creación de contenido significativo; y segundo lugar, en la relevancia de la escritura creativa con respecto a resultados innovadores que llevan a los estudiantes a escribir con observación cuidadosa, crear poemas, prosa y cuentos, y compartir la experiencia de leer y escribir obras creativas.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Implementar un proyecto de correspondencia escolar que involucre la función social y comunicativa de la lengua, en contextos reales y que inspiren a los estudiantes a leer y escribir.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Incorporar actividades en la clase de lengua castellana, que involucren tareas comunicativas en entornos sociales reales y concretos.
- Diseñar y desarrollar un proyecto de correspondencia escolar en el que se conjuguen los intereses de enseñanza de los docentes y los intereses comunicativos de los estudiantes.

Fortalecer la confianza de los estudiantes a la hora de redactar sus propios textos, en relación con actividades de clase que trasciendan el aula y los motiven a leer y escribir.

4. ANTECEDENTES

Tras consultar bases de datos de acceso libre y los repositorios de algunas instituciones educativas, se tuvo acceso a diez trabajos investigativos sobre *Correspondencia Escolar*, que me permitieron tener un panorama más amplio sobre el problema planteado en la esta pasantía docente:

El trabajo titulado *Intercambio Escolar y Cultural Bogotá - Leticia "Travesía Epistolar"* (Camelo et al, 2018) se realizó entre un grupo de niños del grado primero de la Institución Educativa Distrital Rodrigo Arenas Betancourt, ubicada en Bogotá, y entre los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa José Eustasio Rivera, ubicada Leticia; las gestoras del proyecto buscaban potenciar el intercambio cultural explorando los aspectos del lenguaje involucrados en la comunicación epistolar, mediante el uso de soportes digitales como herramienta para el intercambio de correspondencia escolar.

Su investigación se movió principalmente sobre dos ejes: la perspectiva sociocultural del lenguaje, en la cual cobran relevancia tanto la intencionalidad comunicativa como las prácticas discursivas reales; y la escritura e interculturalidad, según la cual es posible entender el lenguaje como una herramienta que le permite al ser humano conectarse con el mundo interior y exterior. Es decir que para las autoras “la vivencia de los individuos se produce y se realiza en un ambiente comunicativo, en el que los mensajes fluyen constantemente en múltiples direcciones, enmarcados en un contexto social y cultural que les da sentido y valor” (Camelo et al, 2018), y es allí donde cobra importancia incluir prácticas discursivas reales en el aula.

A lo largo del desarrollo de su proyecto, las postulantes a Magister en educación de la Universidad Javeriana, encontraron que el género epistolar, incluso mediado por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, permite no solo integrar procesos identitarios, emprender procesos de aprendizaje del lenguaje en todas sus dimensiones, fomentar actitudes de respeto y de aceptación hacia culturas, sino también llevar al maestro a repensar sus funciones en la escuela, pues por una parte este debe invitar a sus estudiantes a comunicarse y a aprender de otras culturas, y por otra, debe atender a las necesidades y a los intereses de los estudiantes.

Ahora bien, uno de los mayores rasgos que se identificaron, y que se encuentra en relación con nuestra pasantía docente, es que

La escritura cobró sentido y cumplió un propósito en la vida real de los niños, al actuar como medio para representar su propio contexto y explorar uno nuevo. [...] los niños mantuvieron una constante reflexión en torno a las producciones que realizaron, el cuidado en el uso de nuevos términos, la escritura colaborativa, el envío y el recibo de información y la escucha de sus propias consignas. Lo anterior favoreció la ampliación de su vocabulario y, también, reforzó su confianza en torno a la manipulación de los medios empleados para tal fin. (Camelo et al, 2018)

En conclusión, en *Travesía Epistolar* encontramos que la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras nos permite no solo reconstruir postulados teóricos de la enseñanza de lenguas, sino que también favorece los procesos de aprendizaje del lenguaje cuando este se aborda desde un enfoque sociocultural, ya que al intercambiar experiencias, ideas y saberes, los

estudiantes se convierten en constructores autónomos de discursos. Este tipo de proyectos propicia escenarios de aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes construyen conocimientos a partir de sus propias experiencias - podemos ver cómo estas prácticas discursivas reales llevaron a que los niños realizaran innumerables cuestionamientos sobre el uso formal de la escritura y a que analizaran sus propias producciones - y los docentes guían los procesos creativos, bien sea para alcanzar los objetivos didácticos del curso o para suplir las necesidades comunicativas de los estudiantes.

Por otro lado, encontramos el proyecto *intercambio de correspondencia escolar* (2018); una iniciativa de la Escuela Rural CED Los Arrayanes de Usme, Bogotá, y el CEIP Duquesa de la Victoria de Zaragoza, España. El objetivo del proyecto era promover el intercambio cultural entre niños y niñas de diferentes países.

El proyecto se llevó a cabo durante un año escolar, atendiendo al calendario español, esto fue desde septiembre de 2017 hasta junio de 2018; y se dividió en tres fases. Fase 1 – Preparación: se desarrolló entre septiembre y octubre de 2017, en esta fase los profesores de ambos colegios se reunieron para planificar el proyecto, decidieron los temas que los estudiantes abordarían en sus cartas (cultura, tradiciones, comida, entorno, familia, costumbres, educación) así como la frecuencia con la que intercambiarían correspondencia.

Fase 2 – Intercambio: se desarrolló entre noviembre del 2017 y mayo del 2018, inicialmente los docentes enviaron un vídeo con información sobre sus colegios y sus comunidades, dónde estaban ubicados, qué les gustaba hacer, cuáles eran las características de

cada grupo; posteriormente los estudiantes intercambiaron correspondencia mediante correos electrónicos sobre su cultura, familia y entorno y haciendo uso de escritos, dibujos, fotos y vídeos. Aquí encontramos diversas experiencias y recursos, por ejemplo, en uno de los correos un estudiante colombiano relataba cómo eran sus abuelos, padres y hermanos; una estudiante española hizo un dibujo de su escuela señalando el patio de juegos y algunas aulas específicas; y un grupo de estudiantes colombianos hizo un vídeo sobre las tradiciones navideñas, mostrando como se celebra esta fiesta y las costumbres que se tienen durante el mes de diciembre. Adicionalmente, con el fin de promover el intercambio cultural en ambas escuelas los docentes promovieron la lectura de historias y artículos del otro país, y compartieron películas música, bailes y recetas de cada lugar; todo esto con ayuda de las familias.

Fase 3 – Evaluación: se desarrolló en junio de 2018, los docentes de ambas instituciones recopilaron toda la información, muestras y resultados del proyecto en un blog, allí recibieron comentarios de los estudiantes y sus familias sobre el resultado del proyecto, esto les ayudó a evaluar los resultados y compartirlos con la comunidad.

Al finalizar el proyecto, Castañeda (2018) encontró que en general el proyecto tuvo un éxito rotundo; por una parte se comprobó que la técnica de correspondencia escolar es una forma eficaz de promover el intercambio cultural y la comprensión entre niños y niñas de diferentes países, se observó que los estudiantes de ambas instituciones estaban muy emocionados y dispuestos a aprender sobre *el otro*, al intercambiar información sobre sus costumbres, tradiciones, gastronomía, historia y geografía tuvieron una actitud de apertura y comprensión hacia diferencias

y similitudes entre las dos culturas “Este intercambio les ayudó a los estudiantes a desarrollar una actitud de tolerancia y respeto hacia las personas de otras culturas” (Castañeda, 2018).

Por otra, se descubrió que el apoyo de las familias fue fundamental para el éxito del proyecto, muchos estudiantes recibieron ayuda de sus familias al escribir sus cartas, enviarlas por correo, buscar datos curiosos sobre el otro país y su ciudad, hay niños que escribían sobre como sus hermanos mayores les ayudaron a escribir las cartas, sus abuelos les contaros historias y datos sobre la cultura española, y cómo recibieron apoyo emocional de sus padres cuando se sentían tristes o frustrados por no haber recibido correspondencia los días de la entrega.

Así mismo, en *intercambio de correspondencia escolar* (2018), encontramos testimonios tanto de estudiantes como: “Mi familia me ayudó mucho con este proyecto. Me ayudaron a escribir mis cartas, a enviarlas por correo y a aprender sobre la cultura española. Estoy muy agradecida por su apoyo”, “Este proyecto fue muy divertido. Aprendí mucho sobre otras tradiciones que no tenemos en Bogotá, me siento feliz porque mis amigos colombianos son muy amables y divertidos”, “Este proyecto fue muy interesante. Aprendí sobre la cultura colombiana y conocí a personas muy amables. Estoy muy contento de haber participado en este proyecto”; como de docentes: “La idea de crear este proyecto surgió de mi interés por promover el intercambio cultural entre niños y niñas de diferentes países. Es importante que todos tengamos la oportunidad de aprender sobre otras culturas y abrirnos al mundo”. Podemos afirmar que los estudiantes que participaron en el proyecto expresaron opiniones favorables sobre la experiencia, describieron el proyecto como divertido, educativo e interesante, tanto así que el autor concluye que

El proyecto fue una experiencia positiva para los estudiantes de ambos colegios. Los estudiantes se hicieron amigos de niños y niñas de otros países y se divertieron mucho intercambiando correspondencia y aprendiendo sobre las culturas de los demás. También desarrollaron habilidades de comunicación, escritura y comprensión. (Castañeda, 2018).

Otra de las investigaciones que encontramos fue hecha en Medellín por Katerine Franco y Ana Pérez (2014) y se titula *Sistematización de la experiencia significativa “ciudadanos digitales” de la institución educativa José Asunción Silva, desde una perspectiva crítica e interpretativa del saber de la práctica*. El trabajo que presentan las autoras surgió a partir de los intereses y necesidades evidenciadas en los estudiantes de los grados cuarto y quinto en relación con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación aplicadas a otras áreas (Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Inglés); así, el objetivo principal de la experiencia fue dinamizar los procesos en el aula mediante la formación en el uso adecuado de herramientas tecnológicas para la creación de escenarios propicios de socialización y mediación virtual.

El proyecto se desarrolló en las clases de Tecnología e Informática con estudiantes de los grados cuarto y quinto de la institución educativa *José Asunción Silva*. Algunos de los niños participantes contaban con necesidades educativas especiales puesto que presentaban características como problemas del lenguaje, pérdida visual, pérdida auditiva, hiperactividad, dislexia y trastorno bipolar. En resumen, Franco y Pérez (2014) trabajaron en pro de que las mediaciones en TIC se instauraran como una alternativa de interacción entre los estudiantes para que al comunicarse con sus pares mediante un trabajo colaborativo, dieran a conocer lo que piensan y sienten, tuvieran una mejor convivencia e incrementaran su motivación en los procesos de lecto

escritura tanto en lengua castellana como inglesa. Cabe resaltar de acuerdo con los intereses de nuestro proyecto *Encartados*, las autoras nos cuentan que

el proceso lectoescritor a través de mediaciones TIC permite que los estudiantes plasmen sus comprensiones a través de textos cortos como narraciones, descripciones y otros portadores de texto: canciones, mensajes o cartas, así pues los niños han mostrado mayor motivación en el proceso cuando se generan estrategias de comprensión lectora en formatos digitales, especialmente si contienen imágenes, audio o video. (Franco y Pérez, 2014).

Aquello que narran los estudiantes deja ver -y es una de las conclusiones de esta experiencia significativa- que existe una gran importancia no solo en el uso de las herramientas tecnológicas en cuanto al aprendizaje colaborativo, sino también en la interacción con sus compañeros, es decir que el uso de estas situaciones comunicativas reales al posibilitar intercambios intelectuales y creación de lazos afectivos aportan considerablemente a la construcción de conocimiento. A lo largo del proyecto, el grupo de estudiantes de cuarto y quinto pudo establecer interacciones con 184 estudiantes de otros países con los que no solo tuvieron la oportunidad de generar intercambios culturales sino que además entablaron relaciones de amistad, al punto incluso enviarse detalles físicos como brazaletes, collares y llaveros, entre otros.

Ahora bien, dichos intercambios de los que se habla anteriormente se realizaron implementando la técnica de correspondencia escolar llevada a las TIC; mediante correos electrónicos y Facebook (a modo de blog) los estudiantes de Medellín de Malasia escribieron sobre diversos aspectos culturales, como costumbres, lugares turísticos, comida, formas de vestir y

caracterizaciones de su entorno inmediato, además hicieron una serie de vídeos sobre su escuela y su ciudad, compartieron canciones y danzas tradicionales; por supuesto, estas interacciones se hicieron en lengua inglesa, así en *Ciudadanos Digitales* (Franco y Pérez, 2014) encontramos testimonios como los siguientes:

Me tocó con una niña de Malasia, ella está terminando el bachillerato; primero comenzamos hablando sobre las culturas, la familia, el idioma que hablaban, el vestuario, sitios turísticos, como ellos hablaban en inglés, yo lo tenía que traducir en el traductor para poder entenderlos, yo también lo traducía lo de español al inglés para poderle mandar lo que nosotros copiábamos para que ellos nos entendieran. Yo también le dije sobre mi cultura, sitios turísticos, lenguaje que hablábamos y sobre todo lo que hay aquí en Colombia.

Cuando intercambiamos con los niños de Malasia nos comunicábamos por Skype y hacíamos video llamadas; pero también utilizamos el SkyDrive para compartir canciones, videos y fotos y el Facebook para preguntarles más cosas de ellos que nosotros queríamos saber, porque queríamos que nos contaran todo y contarle nosotros a ellos de lo que hacemos en Colombia; eso era muy chévere, pero teníamos que traducir con el Bing Translator para poder entender lo que decían porque todos nos comunicábamos en inglés.

Me gustó la forma de hablar de ellos, la forma como se expresan porque hay cosas diferentes de las que hay aquí en Colombia. También les mandamos un regalo (brazalete y collar) y una carta hecha a mano, ellos me mandaron una carta, un llavero

en donde estaba pintado un sitio turístico de Malasia y una manualidad hecha por sus propias manos. También hicimos videos y se los mandamos. Ellos también nos mandaron videos donde nos contaron cosas extraordinarias. Me gustó mucho este proyecto porque me ayudó a dejar la pena con otras personas que no conozco, me ayuda a conocer amigos de otros países.

En conclusión, y con lo anterior se observa cómo los estudiantes interactúan entre ellos a pesar de la diversidad lingüística; para ellos el idioma nunca fue una barrera, por el contrario la tomaron como una oportunidad de trascender los procesos de aprendizaje regulares del aula y mejorar su proceso comunicativo en una lengua extranjera. Del mismo modo, encontramos como esta experiencia tuvo repercusiones en la clase de lengua castellana: los niños tuvieron la oportunidad de afianzar el proceso lectoescritor a partir de la creación de audio cuentos, cuentos digitales en PowerPoint, historietas digitales en PhotoStory y Movie Maker, escritura de cartas en One Note; el uso de todas estas herramientas ayudó a que hubiera una mejoría en la comprensión lectora y la escritura espontánea. En suma, el objetivo de las autoras del proyecto se cumplió, los procesos de las clases de Ciencias Sociales, Lengua Castellana e Inglés se vieron dinamizados con el uso de herramientas tecnológicas aplicadas a la socialización y la mediación virtual.

De igual manera, en la investigación titulada *el género epistolar: una expresión de la escritura auténtica en el aula* (2016) encontramos algunos aportes hechos desde la *Correspondencia Escolar*. El proyecto se realizó con dos fines principales: primero, propiciar la escritura auténtica a través del intercambio epistolar para que los estudiantes de grado primero de los colegios José Antonio Galán y Quiroga Alianza de Bogotá se reconocieran como productores

de texto; segundo, determinar si la presencia de interlocutores reales en situaciones comunicativas mediadas por el intercambio epistolar facilitaría que se abordaran elementos tanto teóricos como metodológicos de la escritura.

García y Guzmán (2016) realizan esta investigación al darse cuenta de que el abordaje de la escritura en grado primero “se inicia con el método sintético que debido a su carácter inductivo limita la producción escrita en los niños, no responde a sus intereses, y descuida su percepción global, entre otros”. Además, argumentan que el intercambio de cartas, siendo la única muestra de escritura real en el aula, muchas veces es considerado por los docentes como pérdida de tiempo. Es así como en ellas surge la necesidad de abordar la escritura en el aula desde situaciones significativas reales a través de prácticas posibiliten tanto la vivencia de la función pragmática y comunicativa de la escritura como el desarrollo de competencias lingüísticas a medida que los niños se enfrenten a distintos desafíos de producción textual.

Para el desarrollo del proyecto, las autoras planearon tres secuencias didácticas que se desarrollaron a lo largo de ocho meses como veremos a continuación:

Secuencia Didáctica No. 1: Las docentes desarrollan actividades para explorar lo que los estudiantes conocen sobre la importancia, función y usos de las cartas y del buzón institucional; en este sentido, las actividades, además de abordar los conocimientos previos, buscan sensibilizar a los estudiantes sobre aquellas estrategias didácticas que los prepararán para adentrarse en la escritura auténtica.

Secuencia Didáctica No. 2: Se comunica a los estudiantes que el proyecto se realizará no sólo en su colegio sino que además, se trabajará en conjunto otra institución -lo cual reciben con mucho interés y entusiasmo, tanto que inmediatamente surgen preguntas como ¿quiénes son?, ¿de qué curso?, ¿cuántos hay?, ¿cómo se llama el otro colegio?, ¿dónde queda?, ¿por qué estamos aprendiendo lo mismo?, ¿los vamos a conocer?, etc.-. Tales inquietudes llevan a la docente y estudiantes del colegio José Antonio Galán a escribir las primeras cartas: de invitación a los niños del colegio Quiroga Alianza para que puedan conocerse personalmente, de solicitud de transporte para que se desplacen, y de agradecimiento a las directivas de ambos colegios por permitirles llevar a cabo la propuesta.

Secuencia didáctica No. 3: haciendo uso de los buzones institucionales (personal, para profesores, para familia y externo) instalados en el aula de clase, empiezan a intercambiar cartas. Durante el desarrollo de esta secuencia los estudiantes, primero, tienen la oportunidad de abordar la escritura en forma contextualizada respondiendo a necesidades propias de comunicación como dar un mensaje a alguien, resolver conflictos, agradecer, dar felicitaciones, ofrecer disculpas, hacer una solicitud, una invitación; y segundo, empiezan a comprender que cuando hay un interlocutor, la escritura se presenta como un medio de comunicación, pues allí se escribe para alguien y al tener un motivo concreto, los mensajes cobran sentido y causan efectos en los demás. Por otra parte, las docentes comprueban que la creación de textos auténticos fortalece también la autonomía en los estudiantes, quienes pueden determinar el momento en el que desean escribir según su necesidad, y que además este tipo de textos estimulan la creatividad, dado que llevan a imaginar “cómo plasmar en el papel aquello que se desea expresar, qué dibujar o escribir; elementos que pondrán un sello personal en la producción escrita” (García & Guzmán, 2016).

Al finalizar el proyecto, García y Guzmán (2016) concluyen que el género epistolar fue el medio que favoreció la escritura auténtica -ya que las cartas se escribieron a partir de situaciones reales presentes en la cotidianidad de los niños-; esto mismo hizo que se vivenciara la función pragmática de la escritura en el aula, pues los estudiantes comprendieron para qué sirve la escritura y lo que pueden lograr con esta. Es decir que los objetivos de la investigación se cumplieron: los niños se reconocieron como productores autónomos de texto y se constató que el uso de situaciones comunicativas reales en el aula facilita que se aborden elementos tanto teóricos como metodológicos de la escritura.

Por otra parte, en el proyecto *Análisis del proceso didáctico generado en el proyecto internacional de intercambio epistolar entre niños de primer ciclo de Argentina y Colombia* (2014), también encontramos algunos aportes sobre *Correspondencia Escolar*. Esta investigación se realizó entre estudiantes de grado segundo de Pereira, Colombia y Luján, Argentina; con ella se pretendía identificar las prácticas que promueven los procesos de escritura en los niños de grados iniciales, en el marco del intercambio epistolar.

La investigación se dividió en dos fases: una de presentación y una de construcción. Durante la primera fase la docente presenta el proyecto a sus estudiantes, con el fin de motivarlos a participar de las actividades de lecto escritura y al intercambio de mensajes, para lo cual hace una pequeña contextualización sobre el propósito, objetivos y caracterización del grupo con el que se realizará el intercambio. Posteriormente se hace una indagación sobre los saberes que los niños tienen sobre Argentina, y a partir de ellos se construye una lista de preguntas acerca del estilo de vida en este país, así, colectivamente se construye el primer mensaje que será enviado por correo

electrónico; la docente hace énfasis en la estructura del mensaje (saludo, presentación, intereses, preguntas, despedida) y toma las ideas de los estudiantes para crear el contenido; al finalizar, se distribuyen las tareas, algunos niños se encargan de decorar la cartelera con las firmas, otros de dibujar y otros de colorear y pintar. Se hace el envío del correo electrónico con la carta y la fotografía de las firmas.

Durante la segunda fase, los estudiantes se dedicaron a intercambiar cartas que se enviaban a través del correo electrónico. En cada sesión, la maestra entregaba a cada niño una copia del mensaje recibido y luego se hacía un análisis

realizando un cuadro dividido en dos partes: en una, escriben lo que los niños de Argentina cuentan en el mensaje y en la otra, escriben las preguntas que los niños hacen hacia los de Colombia. Para realizar este cuadro, los niños reflexionan paso a paso sobre el mensaje recibido, procurando detenerse en la comprensión de términos desconocidos y a lo que ellos se quieren referir. La maestra pide a los niños que encierren en círculos los momentos en que los niños de Argentina escriben el saludo, hacen preguntas, cómo firman y se despiden en el mensaje. (Beltrán & Lozano, 2014).

A partir de lo anterior, los niños responden las cartas y escriben unas nuevas para sus amigos por correspondencia, en ellas intercambian información sobre sus gustos, familia, amigos, pasatiempos, costumbres, tradiciones y lugares favoritos. Complementariamente, en esta fase se realiza el envío de tres vídeos: en el primero se intercambian recetas de la aguapanela (bebida colombiana) y el tereré (bebida argentina); en el segundo se hace un recorrido turístico por ambas ciudades, en el caso de Colombia, antes de realizar el vídeo, los estudiantes planearon el recorrido,

escribieron un guion con descripciones, se organizó una salida pedagógica con las familias y posteriormente se revisó toda la información recopilada; y en el tercero, también con ayuda de las familias, se relatan las tradiciones y costumbres navideñas.

Tras la finalización del proyecto Beltrán y Lozano (2014) llegan a la conclusión de que la técnica de correspondencia escolar permite a los niños no sólo intercambiar contenidos y reconocer la diversidad cultural, sino que además ayuda a que los niños comprendan que la escritura puede ser también una práctica social que involucra todos los aspectos del lenguaje (oral, escrito y lector). De igual manera destacan la importancia de la labor de la docente, pues para articular los propósitos didácticos y pedagógicos propios de la enseñanza de contenidos en un curso, con las necesidades comunicativas de los estudiantes, es indispensable tanto flexibilizar el proceso de aprendizaje, como estar preparado conceptualmente para atender todo aquello que se presente en el desarrollo del proyecto.

Ahora, desde el plano internacional, encontramos que como parte de su servicio social, la maestra Guadalupe Huerta (2014) en su trabajo *un motivo para escribir y leer*, quiso implementar una propuesta pedagógica en la que se le pudiera proporcionar a los alumnos situaciones comunicativas que contribuyeran a desarrollar su capacidad de comunicarse con eficacia en contextos orales y escritos; dicha propuesta se llevó a cabo con estudiantes de primer grado en la escuela primaria de experimentación pedagógica Genoveva Cortés Valladares, ubicada en Ciudad de México, bajo la técnica de *Correspondencia escolar*.

El proyecto tuvo una duración de dos meses durante los cuales se intercambiaron cartas periódicamente en lapsos de 15 días. Simultáneamente se enviaron cartas colectivas, individuales y productos de trabajo en el aula que permitieron seguir unidades didácticas de diferentes áreas.

Para iniciar la correspondencia, los niños elaboraron fichas de presentación en formatos presentados por la maestra, allí anotaron su nombre, edad, cumpleaños, y gustos generales. Durante esta fase se pudo observar que los estudiantes emplearon la corrección colectiva autónomamente, por su parte, la docente aprovechó estos espacios de escritura para reforzar la lectura y expresión oral. Posteriormente se realizó una carta colectiva “los niños mostraban interés por contar cosas de la escuela, del salón, de ellos, y de las maestras” (Huerta, 2018), para ello se realizaron cartas grandes en pliegos de papel, de manera que los niños pudieran leerla conjuntamente y dar ideas que la maestra iría escribiendo; al terminar el cuerpo de la carta todos se reunían por comisiones para dibujar, decorar, hacer sobres e incluso mapas -para mostrar a sus amigos por correspondencia donde estaba su escuela-, cada uno aportó desde sus habilidades. Esta misma dinámica se mantuvo durante los dos meses que duró el proyecto.

En su escrito, Huerta también nos relata lo que sucedía cuando los estudiantes recibían y escribían las cartas. El día de recepción de cartas siempre fue el más esperado por los estudiantes, se realiza la lectura de la carta grupal que suele pegarse en el pizarrón, la maestra encuentra esta práctica bastante útil puesto que

los alumnos que hacen una lectura convencional leen, y los alumnos que hacen una lectura no convencional repiten lo que dicen sus compañeros [...] los niños contaban

uno...dos...tres, y comenzaban a realizar la lectura en voz alta, los alumnos que necesitaban ayuda para leer repetían lo que sus compañeros decían, al término de la lectura se preguntaba a todos los niños qué era lo que habían escrito sus amigos a modo de control de lectura. (Huerta, 2018).

Cabe resaltar que como se mencionó anteriormente, el ejercicio de correspondencia escolar permitió a su vez compartir productos de trabajo en el aula que permitieron seguir unidades didácticas de diferentes áreas; la maestra orientó el contenido de las cartas de acuerdo a las fichas temáticas propuestas para grado primero, así los estudiantes intercambiaron información sobre animales marítimos y terrestres, tipos de poblaciones, lugares de la ciudad, cuentos y gráficas.

Para terminar, se realizó un cierre en el que los estudiantes no escribieron ya cartas sino que realizaron una presentación electrónica, en la que incluyeron fotografías, imágenes, música y vídeos, por supuesto, también escribieron colectivamente frases de despedida, llenas de muchos sentimientos. Así mismo, la maestra concluye su reflexión contándonos que

Los alumnos silábicos ya trataban de escribir solos, pero aún tenían omisión de letras o colocaban las que no correspondían, pero con el apoyo de sus compañeros lograban escribir la palabra de manera convencional. Los alumnos alfabéticos han avanzado en sus reflexiones ortográficas de la escritura, ya preguntan si la palabra lleva un acento, o qué podían hacer para separar las palabras correctamente, todo esto habla sobre sus avances con la lengua escrita. La correspondencia resultó así un medio para el aprendizaje de las convenciones del sistema de escritura, ya que al escribir las cartas

colectivas e individuales los niños reflexionaban en cómo se escribe, lo que permitía la mejora de sus producciones y el enriquecimiento del propio estilo. (Huerta, 2018).

En suma, encontramos la propuesta pedagógica desarrollada por la maestra Guadalupe bastante enriquecedora para esta pasantía docente, puesto que nos permite ver un ejercicio en el cual se hace uso de la técnica de *Correspondencia Escolar* para involucrar tareas comunicativas, no solo en la clase de lengua castellana, sino en conjunto con otras áreas, que al trascender el aula motivan a los estudiantes a leer, a escribir, a expresar sus emociones, y a involucrarse de manera activa en su proceso de aprendizaje.

Este artículo además de servir como guía para la planeación de la intervención pedagógica en *Encartados* nos ayudó a comprender que “el papel del maestro en estas actividades es crucial pues tiene que pensar y planear las actividades, dar información cuando ésta es necesaria para resolver alguna duda, orientar y hacer señalamientos y preguntas clave en el transcurso de la actividad” (Huerta, 2018). En pocas palabras, debe flexibilizarse, y flexibilizar el componente didáctico del proceso lectoescritor dependiendo de las necesidades comunicativas de sus estudiantes.

También consultamos la investigación *Correspondencia Interescolar* (2015), es un proyecto colaborativo entre maestros de tecnología y digitalización de seis centros de educación especial valencianos en el que se pretendía que alumnos con necesidades educativas especiales pudieran conocerse y comunicarse entre ellos a través de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

El objetivo fundamental del proyecto era que los alumnos desarrollaran “habilidades sociocomunicativas a través de los diferentes medios de intercomunicación que posibilitan las nuevas tecnologías” (Didacticalia, 2015), y que a su vez esto determinara una apertura de la escuela, es decir, que la escuela se abriera al mundo. Tal como lo hemos visto en las experiencias educativas aquí citadas anteriormente, los creadores de este blog y proyecto lograron que los estudiantes intercambiaran experiencias y conocimientos entre sí al poner en juego los componentes didácticos del curso con situaciones comunicativas reales.

Nuevamente, el presente proyecto se ve sustentado en la técnica de correspondencia escolar propuesta por el maestro y pedagogo Célestin Freinet; sin embargo, en lugar de basarse únicamente en el envío mutuo de cartas entre diferentes centros escolares, los creadores de *Correspondencia Interescolar* hicieron uso de correos electrónicos, chats, y videoconferencias para que los estudiantes pudieran compartir experiencias y vivencias de su entorno más próximo.

Para esto, se planearon diferentes fases en la que los alumnos intercambiaron experiencias a través de diferentes sistemas de comunicación tanto entre los grupos como individualmente. Cada fase quedó registrada en el blog de la plataforma Agrega, para que los alumnos y las familias puedan ver cómo se iba desarrollando el proyecto.

Durante la primera fase: *carta postal*, cada centro educativo envió una carta por correo postal a los otros cinco centros, con detalles como ubicación y aspecto de la escuela, y generalidades de la clase (cuántos estudiantes son, grado, asignaturas que cursan, maestros a cargo de ellos). La segunda fase consistió en el envío de un correo electrónico, aquí los estudiantes -con

ayuda de una guía- escribieron una breve presentación sobre ellos mismos, en la que relataron cómo era cada uno, sus gustos, composición familiar, y experiencias significativas. Posteriormente, en la tercera fase, los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar varias sesiones de chat conversando sobre su día a día y haciendo uso de emoticones para enfatizar sus emociones. Por último, se realizaron videoconferencias para la cuarta fase; en un primer momento cada grupo, liderado por sus maestros, compartió sus opiniones sobre la experiencia, cómo los benefició y qué les aportó, y en un segundo momento los estudiantes realizaron también una videoconferencia con sus pares, o amigos por correspondencia, en la que pudieron verse y conversar un poco más acerca del proyecto y su experiencia.

Al finalizar, los creadores del proyecto encontraron que *abrir el aula*, tal como ellos lo llaman, definitivamente les permitió a los estudiantes no sólo desarrollar habilidades sociocomunicativas usando diferentes medios de intercomunicación sino que además les permitió mejorar su autoestima, establecer nuevos lazos de amistad, ampliar su círculo social, y mejorar tanto sus habilidades sociales como su competencia digital, contribuyendo a que el alumnado desarrollara un aprendizaje íntegro como miembro activo de la su sociedad.

Los aportes que obtuve de *Correspondencia Interescolar* para *Encartados* fueron dos: primero, se pueden integrar diferentes áreas de saber en el proyecto con el fin de darle un alcance mucho más amplio, de manera que aquellas actividades propuestas para que las prácticas comunicativas trasciendan el aula y los estudiantes se motiven a leer y escribir, puedan verse reforzadas por aportes de otras disciplinas (en nuestro caso involucramos a los maestros de Arte); segundo, que cabía la posibilidad de que tuviera que involucrarse un componente afectivo en el

desarrollo del proyecto, por esto se tomó la decisión de incluir los aportes de Cassany (1993) en *Reparar la escritura*; dado que su contenido nos permitiría orientar la práctica comunicativa que estábamos buscando, de manera asertiva e incluso autónoma.

Por otra parte, Decanio y Dolz-Mestre (2015), retomando la técnica de *Correspondencia Escolar* para aplicarla a nuevos contextos, realizan una investigación, analizan sus resultados y escriben el artículo *La correspondencia escolar electrónica: un enfoque didáctico para el desarrollo de la intercomprensión entre lenguas románicas*. Su investigación parte de la pregunta sobre cómo se puede desarrollar la intercomprensión en lenguas de la misma familia y para responderla implementan una serie de secuencias didácticas en una clase de lengua y cultura italiana en Ginebra y en una clase regular en Londrina, Brasil; a los alumnos lusófonos se les propuso intercambiar correspondencia con alumnos bilingües (italófonos y francófonos) de Ginebra. Así, crean las condiciones favorables para el desarrollo de habilidades lingüísticas plurilingües en alumnos que tienen como lengua materna una lengua romance para posteriormente estudiar las interacciones escritas de los alumnos, en la dinámica de la intercomprensión y desarrollo de habilidades lingüísticas plurilingües.

Para los autores, la elaboración y la experimentación de una secuencia didáctica basada en la correspondencia escolar electrónica les permitirá analizar el potencial del género epistolar utilizado como herramienta para desarrollar la comunicación y la intercomprensión entre los alumnos de diferentes lenguas romances

en didáctica de lenguas adoptan a menudo un enfoque monolingüe, centrándose en la observación de las interacciones en una única lengua, aquella que se enseña, sin embargo,

los intercambios entre diferentes lenguas son muy frecuentes en los contextos multilingües y siguen siendo fundamentales en el desarrollo del plurilingüismo. Por ello, proponemos en este artículo ampliar la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo y estudiar cómo, en un contexto escolar, la interacción entre las diferentes lenguas puede contribuir al desarrollo de las capacidades de intercomprensión y el plurilingüismo. (Decanio & Dolz-Mestre, 2015)

En concordancia con lo anterior, se proponen cinco fases para el desarrollo de su investigación: En la primera fase se explica a los estudiantes el propósito del proyecto de comunicación, cómo funcionaría el intercambio de correspondencia y se realiza una breve sensibilización hacia las lenguas romances y el aprendizaje del género epistolar, de igual manera se realiza una escrito con la que los docentes pueden evaluar el nivel de desarrollo lingüístico de los alumnos; y en la quinta fase se realiza una evaluación del aprendizaje y del proyecto general con la comunidad educativa.

Las fases de en medio se componen de una serie de secuencias didácticas y talleres acordes a las prácticas de enseñanza plurilingüe, los contenidos de conocimientos definidos en el plan de estudios y al nivel lingüístico de desarrollo de los estudiantes, que a su vez ofrecen una multitud de posibilidades para su trabajo didáctico si se tienen en cuenta las variaciones en las tres lenguas implicadas (francés, portugués e italiano).

La segunda fase abarca los aspectos formales de una carta: el lugar y la fecha en que está escrito, las fórmulas de saludo y las fórmulas de despedida. En la tercera fase se trabajan las secuencias biográficas, se hace énfasis en la introducción personal y se esboza el perfil de los interlocutores que aparecen en los intercambios de cartas, para ello los estudiantes se ayudan de

un corpus de cartas; con esta actividad se espera que los estudiantes puedan activar su vocabulario. En la cuarta fase hace uso de las secuencias descriptivas, los estudiantes reseñan su propio entorno (aula, escuela, familia, ciudad y país), igualmente, se ejemplifican los escritos, de manera que los alumnos tengan una guía para observar las secuencias descriptivas en otras lenguas.

Por último, tras realizar el análisis del proyecto, Decanio y Dolz-Mestre (2015) llegan a tres conclusiones importantes: la primera, cuando los contenidos del curso son coherentes con los objetivos de las secuencias didácticas, y las actividades son pertinentes para alcanzar dichos objetivos, se puede constatar que el uso de la técnica de *Correspondencia Escolar* es benéfica para los aprendizajes plurilingües, puesto que permite tanto el tratamiento de textos en otras lenguas como identificar nuevos obstáculos por parte de los alumnos (sobre el léxico, los tiempos verbales y las estrategias de intercomprensión) que pueden contribuir a mejorar o a ampliar su desarrollo lingüístico. La segunda, que este tipo de experiencias exige una coordinación compleja entre las instituciones, los programas escolares y los docentes, dado que la constitución de los grupos de alumnos es muy diversa y se requiere de adaptación y flexibilización. La tercera, que el hecho de trabajar en paralelo además de ayudar en la comprensión recíproca y mostrar avances en los procesos comunicativos escritos, pone en evidencia aquellas falencias o carencias que poseen los estudiantes, por ende, se hace fundamental que el profesor precise un mínimo de conocimientos sobre las lenguas en presencia, para poder regular y solventar todo tipo de obstáculos comunicativos.

Otro de los proyectos consultados se desarrolló en el Colegio Libertades Individuales, de Ciudad de México y se titula *Correspondencia y Encuentro Escolar* (2020); es un proyecto

institucional que dirigió la maestra Jazmín Domínguez, y consistió en el intercambio de cartas entre estudiantes de diferentes escuelas de México con el fin de generar una interrelación del proceso de lectura y escritura y el entorno vital de los estudiantes, de una manera dinámica, diversa y divertida.

Domínguez (2020) nos comenta que, según su experiencia, “para los niños es más relevante escribir una carta a un amigo que redactar un ensayo, leer la correspondencia que reciben que leer un libro”, y es por esto que el Colegio Libertades Individuales halla en la técnica de *Correspondencia Escolar* una herramienta que les permite a los alumnos, no sólo mejorar su proceso lecto escritor, sino también sus habilidades sociales, pues al intercambiar experiencias con chicos de otras escuelas se alienta el interés por leer el contenido de lo que reciben y se percibe el afán por escribir una respuesta, contando experiencias y poniendo de manifiesto aquellas inquietudes que surgen en el proceso comunicativo.

Para el 2020 *Correspondencia y Encuentro Escolar* había cumplido una trayectoria de 10 años y se describía como es una experiencia que brindaba continuidad al desarrollo de competencias básicas en el currículo, y que permitía integrar tanto los aprendizajes formales, incorporados a las diferentes áreas, como los informales y no formales. A lo largo de su desarrollo se pudo observar que había una mejora notable en la producción de textos escritos y proceso de lectura de los estudiantes que participaban en el proyecto, y eso mismo se pudo comprobar en los resultados de las pruebas SISAT (pruebas estandarizadas aplicadas a las escuelas mexicanas).

El proyecto cuenta con tres pasos: en el primero, el docente establece contacto con maestros de otras escuelas, cuyos grupos sean similares en cuanto a edad y cantidad, para realizar el intercambio, posteriormente organizan parejas de amigos (usualmente por orden de lista) y se presenta el proyecto a los estudiantes; en el segundo se da total libertad de escritura, los estudiantes eligen el tipo de papel, formato, estilo y contenido de las cartas, se sugieren tiempos específicos de escritura y se hace énfasis en algunas convenciones formales (signos de puntuación, uso de mayúsculas, ortografía), todo esto con el fin de que los estudiantes pongan en uso sus saberes en relación con la escritura de oraciones de manera libre y en base a sus intereses; en el tercero se lleva a cabo un encuentro entre escuelas denominado *Campamento* en el que los alumnos de ambas escuelas se conocen y comparten.

La conclusión a la que llega Domínguez (2020) al evaluar el proyecto es que el intercambio de correspondencia, y en general el uso de estrategias apoyadas en los intereses de la comunidad educativa, hace que los estudiantes estén más motivados a leer y escribir puesto que se genera allí un vínculo afectivo con sus pares, y esto a su vez se ve reflejado en la disposición hacia el aprendizaje, la mejoría en las calificaciones, y las relaciones de los alumnos tanto con sus pares como con sus docentes:

La felicidad está relacionada positivamente con la motivación y con el rendimiento académico, cuanto más satisfechos están los alumnos con la escuela y mejores son sus relaciones con los profesores y compañeros, más felices son. Además si el niño tiene el interés en escribir una carta para enviar a un amigo, se esmerará en que la

carta tenga presentación, sea legible, cuidará la relación entre palabras y oraciones para que su carta tenga coherencia, trabajará la redacción y ampliará su vocabulario. (Domínguez, 2020).

La última investigación consultada se titula *La aplicación de las técnicas Freinet: texto libre, imprenta escolar y correspondencia interescolar para la mejora de la producción de textos descriptivos y argumentativos*. (2019), se ejecutó entre agosto y diciembre de 2016 con estudiantes de grado quinto de la institución educativa Francisco Bolognesi, ubicada en el distrito de Comas, Perú, como parte del área curricular de Comunicación Integral con el objetivo de aplicar las técnicas Freinet: el Texto libre, Imprenta escolar y Correspondencia interescolar en esta escuela para mejorar la producción de textos argumentativos y descriptivos basados en el entorno natural de los estudiantes.

Básicamente, al detectar que en la institución educativa Francisco Bolognesi casi no se utilizaban técnicas motivadoras para incentivar la creación de textos descriptivos, libres y argumentativos, y consecuentemente los estudiantes no contaban con herramientas para plasmar una opinión abierta sobre su realidad, Carrasco et all. (2019) quisieron aplicar las Técnicas Freinet de tal forma que los niños de grado quinto se vieran impulsados a elaborar sus propios textos, por ende los autores resaltan que para los estudiantes

la producción de textos realizada a través de su medio natural, a partir de una problemática social permite primero, reflejar su conciencia a través de la práctica y luego plasmarla en su redacción, a través de la cual da a conocer brevemente sus

ideas, opiniones, conclusiones de su propia realidad, demostrando así que la producción de textos argumentativos y descriptivos están influenciados por su entorno sociocultural. (Carrasco et all., 2019)

Dado que lo que pretendían Carrasco, Delgadillo y Mayorca (2019) era aplicar tres Técnicas Freinet en un periodo de cuatro meses, su proyecto se dividió en tres etapas, cada una correspondiente a una variedad diferente de actividades como veremos a continuación.

Etapas, el texto libre: los estudiantes hacen una salida de campo alrededor de su colegio para observar las características y comportamientos generales de su comunidad; posteriormente se escribe un texto descriptivo sobre aquello que observaron, lugares, personas, vendedores ambulantes, tráfico, comida y le dan un título, -la maestra da instrucciones claras sobre cómo planificar lo que van a redactar y sobre el tema del que van a escribir-. Para concluir la etapa, la docente hace una revisión de los conectores de adición y la estructura del texto descriptivo, pide a sus estudiantes que examinen sus escritos bajo esta nueva información, pueden corregirlos pero no modificar su sentido.

Etapas, el libro de vida: se hace una breve contextualización sobre la historia, funciones y usos de la imprenta, y sobre el libro de vida, qué es, cómo se organiza, para qué se utiliza, cómo presentarlo; los estudiantes imprimen los textos descriptivos que redactaron en la etapa anterior para lo cual organizan un colectivo de impresión, y luego lo presentan, de esto se encarga el colectivo de socialización.

Etapa tres, Correspondencia Escolar: En esta última etapa el objetivo es que a través de la observación objetiva de su realidad y de la organización cooperativa los estudiantes intercambien sus textos con otra institución educativa, lo que además de reforzar el proceso de escritura, también reforzará los hábitos de lectura; para ello se organizan actividades que cumplen la siguiente secuencia: conceptualización, estructura y uso de los tipos de argumentos, visita a una fábrica, producción de textos libres / argumentativos sobre su experiencia, revisión de textos usando conectores de apoyo, conceptualización, usos y funciones de la carta, explicación del intercambio epistolar, redacción e intercambio de textos sobre el entorno natural de los estudiantes.

Así pues, al terminar la investigación Carrasco et all. (2019) encuentran que el Texto Libre desde su entorno sociocultural favorece la producción de textos descriptivos, además el contacto de los estudiantes con su comunidad les permite tener una visión más amplia de su realidad objetiva y por ende experimentar lo que es el trabajo colectivo, el diálogo dialéctico y el pensamiento reflexivo-analítico. La Imprenta Escolar favorece tanto el trabajo colectivo como el autónomo, pues fomenta el diálogo entre pares y la producción autónoma de conocimiento reflejada en el interés por la formalidad del texto, el uso de reglas la ortográficas, técnicas de coherencia, presentación de sus textos, y sobre todo, despierta la creatividad viva y el estilo propio del colectivo. Y que la Correspondencia Interescolar favorece la producción de textos argumentativos, los estudiantes, reflejaron su naturaleza comunicativa a través de la práctica social escritural exteriorizando sus opiniones sobre su comunidad, experiencias, anécdotas y vivencias mediante el diálogo dialéctico con sus compañeros.

5. BREVE MARCO TEÓRICO

En relación a la pregunta, o problema, que rige el proyecto Encartados, y la presente investigación: ¿Cómo introducir actividades en la clase de lengua castellana, que involucren tareas comunicativas que trasciendan el aula y motiven a los estudiantes a leer y escribir? Hemos encontrado el trabajo de diversos autores, que desde diferentes perspectivas en torno a la posibilidad de leer y escribir en la escuela, nos han dado las bases teóricas para desarrollar nuestra propuesta.

En su texto *Articulación de propósitos didácticos y comunicativos*, Delia Lerner (2001), parte de una pregunta que a muchos les parecería un tanto absurda - ¿Es posible leer en la escuela? - pues es a la escuela a donde vamos precisamente a aprender a leer, sin embargo, y dado que actualmente nos encontramos en una época en la que la mayoría de estudiantes transforman signos escritos en signos orales, sin entender qué es aquello que están viendo y diciendo, es pertinente preguntarnos qué está sucediendo y si en la escuela realmente estamos aprendiendo a leer y a escribir.

Para comenzar, la autora define la lectura como un proceso en el que nos adentramos en otros mundos posibles, al distanciarnos del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir; en este orden de ideas, sería esencial que la escuela se constituya como un ámbito propicio para la lectura, para abrir las puertas de todos esos mundos posibles. No obstante, en la escuela nos encontramos con varios obstáculos, el principal de ellos es que hay una *desnaturalización de la lectura*, se abre solo una puerta para adentrarnos en los mundos posibles:

la del maestro; no es por juzgar la labor docente, en ocasiones nos encontramos con que el afán por cumplir con una serie de objetivos trazados en currículo, por abarcar los numerosos temas que se han propuesto para el curso, o por hacer uso del material que nos ofrecen las editoriales con quienes tienen vínculo las instituciones educativas, dejamos de lado la multiplicidad de visiones que podemos encontrar en el aula, y las unificamos bajo una sola que nos facilite el tanto el trabajo como la administración del tiempo.

Dicha *desnaturalización* de la lectura, genera a su vez otra serie de “micro” obstáculos: hay una pérdida de ilusiones por parte de los estudiantes, al notar que toda interpretación se ajusta a un único modelo; se da poco uso social a la lectura, ya que la escuela sólo cumple la función de enseñar a leer de manera lineal, bajo un paradigma que hace poco énfasis en la lectura de y para sí mismo; el propósito de la institución se convierte en enseñar a leer para evaluar, no para comunicar; y se origina una dificultad de leer otro tipo de textos fuera del ámbito *ficcional* de la escuela.

Ante las dificultades mencionadas anteriormente, Lerner encuentra una solución en el trabajo por proyectos, “la organización basada en proyectos permite coordinar los propósitos del docente con los de los alumnos, y contribuye tanto a preservar el sentido social de la lectura, como a dotarla de un sentido personal para los niños” (Lerner, 2000). Es decir que, a través de la organización de proyectos, podríamos presentar la lectura como un objeto de aprendizaje en el que el alumno le otorga un propósito individual en relación con su uso social; presentar la lectura de este modo también implica que se articulen los propósitos didácticos del docente, esto es, enseñar ciertos contenidos, y los propósitos comunicativos de los estudiantes.

Por último, para Lerner (2001) los proyectos deben, primero, partir de un problema que el alumno pueda resolver por sí mismo, independientemente del deseo o interpretación del maestro, pero con su guía; y segundo, deben apuntar a cumplir los propósitos sociales e individuales de la lectura: resolver un problema práctico, informarse, escribir, buscar datos específicos, compartir con otros lectores, internarse en el mundo del autor, identificarse con algún personaje, emocionarse, conmoverse.

Igualmente, Ferreiro (1986) ve un problema similar al que ve Lerner en la escuela, nos vemos obligados a escribir, a reproducir signos gráficos producto de una convención social, dentro de un sistema controlado, sin saber que significa realmente escribir, qué es lo que escribimos, ni con qué fin lo hacemos. Para esta autora, la lectura y la escritura son dos procesos complementarios, que debemos usar en contextos de circulación social, a través de la construcción e interpretación de significado en situaciones comunicativas reales; por lo tanto es necesario hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y escritura sean prácticas sociales.

Nuevamente nos enfrentamos con el problema de como aparentemente en la escuela se enseña a leer y escribir, pero en realidad salimos de ella sin comprender aquello que nos dicen, contribuir en la mejora de la calidad de vida de las personas; la pedagoga argentina llama a este fenómeno analfabetismo funcional, y lo muestra como un producto del fracaso educativo. En medio de la poca eficiencia de los procesos lectoescritores que se desarrollan en la escuela y el avance de la ciencia y la tecnología, la lectura y la escritura han terminado por perder su función social, y se han visto relegadas a la reproducción de un conocimiento que sirve solo a los fines internos de las instituciones. En pocas palabras, la escuela se ha dedicado a formar lectores

repetidores y redactores de tareas escolares, para que cumplan con propósitos didácticos que carecen de sentido para ellos mismos.

Por tal motivo, para Ferreiro, “restituir a la lectura y escritura su carácter de objeto social es una tarea enorme, que de por sí crea una ruptura con las prácticas tradicionales y con las disputas didácticas tradicionales” (Ferreiro, 1986). En este orden de ideas, encontramos una tarea tanto para los docentes como para los alumnos: mientras que estos últimos tienen el deber de construir saberes complejos al aprender a leer y a escribir; los primeros tienen el deber de fijar claramente el por qué, cómo y para qué enseñan, además de detenerse a reflexionar cómo es que aprenden sus estudiantes.

Para cumplir con estos propósitos es fundamental que los estudiantes encuentren una función práctica en la lectura y la escritura; los lectores deben acudir a los textos buscando respuestas o información que les ayuden a resolver o comprender problemas de todo tipo, y a su vez, estos lectores, que también son escritores, deben producir sus propios textos para dar a conocer sus ideas, e informar a sus destinatarios sobre hechos que consideran relevantes.

Para Cassany (1993) uno de los problemas más frecuentes a los que nos enfrentamos los maestros cuando realizamos un ejercicio de escritura, es el de cómo corregir y hacer que a su vez el estudiante no pierda motivación. Dado que con este proyecto uno de los aspectos que se busca fortalecer, es que los estudiantes se sientan más confiados y capaces a la hora de redactar sus propios textos, consideramos que es importante hacer énfasis en la teoría de la corrección.

Usualmente los maestros leemos las producciones de nuestros estudiantes sabiendo que habrá errores y casi que buscándolos, es poco común que cedamos nuestra autoridad de maestros para aprender de lo que nos muestran nuestros estudiantes, o para dedicarnos a comprender que es lo que quieren escribir, con el fin de entenderlos mejor y ayudarlos a poder decirlo de una manera más efectiva, esto genera cierto temor, entre los estudiantes, a equivocarse.

La solución para Cassany está en que el profesor actúe como un lector respetuoso que pide aclaraciones y explicaciones sobre aquello que no entiende del texto, pues si interviene para determinar cómo se debe escribir, estaría estableciendo un modelo que los alumnos deben copiar, restringiría su aire creador y limitaría el estilo de cada estudiante. Es decir que la corrección debe ser una técnica de aprendizaje variada y flexible, no una herramienta de control obligatoria al final de cada texto. En suma, la corrección

es una actividad que puede realizarse de maneras muy distintas (individual, en grupo, por parejas, con profesor, sin profesor, etc.), que puede ser divertida e incluso entusiasmadora, que puede ser activa y motivante, que puede implicar al alumno y, en definitiva, responsabilizarle de su propio aprendizaje. (Cassany, 1993).

Según Cassany, como docentes deberíamos hacer un esfuerzo para dar un tono más constructivo a la corrección. En primer lugar, no podemos dejar la corrección para lo último, esta se debe dar a lo largo de todo el proceso de composición, los alumnos mejoran su escritura cuando el producto se corrige constantemente y antes de que esté terminado. En segundo lugar, si

valoramos lo positivo al lado de los errores, es decir, si a la vez mencionamos errores y aciertos, tendremos un punto de vista más neutro, y el estudiante obtendrá una valoración más justa.

Esta práctica puede ser mucho más efectiva cuando previamente hemos decidido qué objetivos didácticos tiene la corrección, sabemos a dónde queremos llegar (para qué), y así mismo entendemos qué haremos (qué corregiremos), cómo (procedimiento), cuándo y con qué (técnicas, actividades) es que vamos a corregir. (Cassany, 1993)

Empecemos entonces aclarando qué es la corrección, y cuáles son sus objetivos. Cassany (1993) define la corrección como un proceso que consta de dos operaciones diferentes: la búsqueda de defectos, errores o imperfecciones, y la revisión o reformulación de éstos. De igual manera cuenta con unos objetivos claros: Informar al alumno sobre su texto, conseguir que modifique su texto, que el alumno mejore su escritura, y cambiar el comportamiento del alumno al escribir.

Teniendo claro ya para qué se corrige, podemos abordar la cuestión sobre qué errores es preciso corregir. Aquí el autor nos propone cuatro factores que debemos tener en cuenta: 1. El propósito comunicativo: entender a qué tipo de lector se está dirigiendo el escritor. 2. Grado de conocimiento de la lengua: dependiendo del grado de conocimiento que tenga el hablante, no es igual un niño de 8 años a una persona de 20, serán los grados de corrección y autocorrección. 3. Naturaleza del error: debemos examinar qué importancia merece el error, con qué frecuencia se presenta, y cuál es su valor sociolingüístico; los errores más graves, y los prioritarios a la hora de corregir, son los errores comunicativos, dado que afectan a la comprensión del texto. 4. Actitudes

que tenemos profesores y alumnos frente a los errores y a la corrección, el error siempre debe verse como una oportunidad de mejorar, nunca como algo malo o negativo.

Por último, en relación a las técnicas y actividades empleadas en la corrección, Cassany (1993) nos muestra que hay algunas estrategias que podemos utilizar y que están en relación con el quién corrige. Cabe resaltar que en el presente texto la enseñanza no es vista como un “traspaso de información de profesor a alumno, sino como un proceso colaborativo de desarrollo personal. Los alumnos aprenden del profesor pero también de sus compañeros, del conjunto de actividades que realizan entre sí”. (Cassany, 1993).

Existen diversos argumentos a favor de la corrección entre alumnos: “es seguro que los alumnos se responsabilizan más de su propio aprendizaje si pueden participar activamente en la corrección. Se interesan más por los errores que hacen y son más conscientes de los problemas que tienen y de los contenidos que van aprendiendo” (Cassany, 1993). Por esto, en *Encartados* se utilizarán las siguientes técnicas de corrección: 1. En parejas: al terminar un ejercicio de redacción, y tras haber pasado el borrador a la carta que se enviará, los estudiantes intercambian los textos que han escrito, sus compañeros los leen y explican qué modificaciones se deben hacer, cada uno es libre de aceptar o no los cambios propuestos por el compañero, o indagar si la propuesta de corrección es válida. 2. Mientras los alumnos escriben, el profesor está atento a las dudas ortográficas o gramaticales que tengan los estudiantes, de ser necesario, resaltará los errores en el borrador de la carta y dará tiempo y materiales para que cada estudiante se autocorrija.

6. REFERENTES PEDAGÓGICOS

“Ante todo cultivaremos ese deseo, innato en el niño y la niña, de comunicarse con otras personas, con otros niños, y, sobre todo, de dar a conocer a su alrededor sus pensamientos, sueños y esperanzas. Entonces, aprender a leer, a escribir, familiarizarse con lo esencial de lo que llamamos cultura, representará para él o ella una función tan natural como aprender a andar”. C. Freinet

Esta pasantía cuenta con dos referentes pedagógicos, uno inmediato: la técnica de Correspondencia Escolar propuesta por Celestin Freinet (1982), y otro que nos sirvió de base para plantear el desarrollo de las actividades propuestas para cada fase: Gianni Rodari (1999) en cuanto a la producción textual y la escritura creativa.

Según Freinet (1982) la técnica de correspondencia escolar consiste en el intercambio de cartas, experiencias, textos, entre estudiantes de diferentes escuelas o lugares, con el fin de fomentar la experiencia escrita, favorecer el uso comunicativo de la lengua fuera del aula, y permitir que los estudiantes tengan contacto con diferentes realidades socioculturales.

El desarrollo de esta propuesta consiste en que el maestro busque una escuela, diferente a la suya, que tenga interés en hacer el intercambio de correspondencia y acuerde con los otros directivos o maestros con qué grupo de niños se va a trabajar; idealmente deben tener las mismas edades o estar en el mismo grado y se deben encontrar una vez al año. Es recomendable que el intercambio de cartas se realice por lo menos cada quince días, para que los estudiantes no pierdan interés, y que además, los chicos puedan intercambiar todo aquello que deseen, como regalos, dibujos, fotos, etc.

Para Freinet (1982), la importancia de esta técnica radica en que con ella se estimula el tanteo experimental, la libre expresión infantil, la cooperación y la investigación del entorno; como muestra de ello encontramos que en aquellas actividades en las que se promueven la expresión y la comunicación “los niños se ponen a hablar en clase, a expresarse por la palabra, la pluma, el lapicero, la música. Y esta expresión natural y espontánea, viene a ser el eje central de toda pedagogía”. (UPTC, 2009).

Un ejemplo de la aplicación de esta técnica lo podemos encontrar en el artículo *La Correspondencia Escolar*, de Carmen Eugenio, (2004); allí la maestra española nos cuenta cómo ha sido su experiencia al llevar ejercicios de carteo interinstitucional al aula; y nos muestra que esta experiencia nos deja aprendizajes en tres ámbitos: en cuanto a la lectura, en relación con el quehacer docente, y del ejercicio mismo de los estudiantes.

A través del intercambio de correspondencia, Eugenio (2004) encuentra que la lectura se presenta al estudiante no como un proceso de transformar signos escritos, en representaciones orales o mentales, sino como un intercambio vivo, vital, entre un lector particular, que cuenta con sentimientos, emociones e intenciones personales, ligados a factores sociales propios de un contexto determinado, y otro sujeto que cuenta con características similares a las suyas. Consecuentemente, en el desarrollo evolutivo del proceso de aprendizaje del sistema de escritura, y de lectura, el estudiante empieza a construir un significado totalmente funcional, comprensible y compartido.

Ahora bien, durante el desarrollo de este proceso de construcción de significado a través de la lectura como ejercicio vital, los educadores podemos aprovechar para, por una parte poner en común necesidades, dificultades, soluciones, nuevas propuestas, dudas y reflexiones sobre el proceso que se está dando en los diferentes grupos; y por otro, al usar la correspondencia escolar como técnica, esto nos permitirá construir unas relaciones en el grupo basadas en la cooperación y la autorregulación personal, que a su vez lleven a los chicos a esforzarse por superarse, ser más responsables, más ordenados en sus escritos, poner más atención en la ortografía, hacer la letra más legible y a contar más cosas de sí mismos, con el fin de responder a las expectativas de ese otro que los lee.

Tal como la lectura es para Eugenio (2004) un intercambio vivo, la correspondencia es también viva, en la medida en que con esta se construye una relación personal, es decir se vive una relación personal, se vive la comunicación con los otros, y se construye una amistad. Por añadidura, esta técnica ayuda también a que los niños tomen conciencia de su propio yo, de sus necesidades, de su forma de ser, de su propio entorno natural, social e histórico, etc., al tener que reflexionar sobre estos aspectos de su vida y poner el producto de estas reflexiones e interiorizaciones por escrito para comunicárselas a sus amigos.

De esta manera, la correspondencia se establece como un medio para descubrir uno de los usos sociales del lenguaje escrito, para comprender las convenciones del sistema de escritura, y para mejorar tanto sus producciones como el enriquecimiento del propio estilo.

Para finalizar este apartado, leamos el siguiente párrafo, en el que la maestra española nos muestra cómo se siente y se vive el momento en el que se hace intercambio de correspondencia entre los niños, esto nos permitirá comprender qué tan significativo es el uso de esta técnica para los estudiantes:

Ese día, hay que saltarse los horarios y lo programado, pues la curiosidad y el anhelo por ver si su amigo o su amiga les ha escrito, supera todas las posibles actividades y expectativas escolares establecidas. Un revuelo de chiquillos, cartas, dibujos, fotos, van entonces, de un lado a otro del aula: _ ¡Mira lo que me escribió mi amiga!, - Mi amigo me mandó un regalo!, - ¡Mi amiga me invita a su cumpleaños!, - se oye decir-. Algunos se asombran por lo decoradas, bonitas y bien escritas de algunas cartas. Otros se preocupan porque a Josué, o a Jenny no le ha escrito nadie, ¿será que están enfermos sus amigos? Algún otro se acerca a la maestra y le enseña lo que le dice su amiga, para compartir la emoción y la alegría de la misiva, o algunos más reflexivos, y avanzados en su proceso de alfabetización, para hacernos notar alguna que otra faltilla de ortografía. (Eugenio, 2004).

Por otra parte, en su libro *Gramática de la Fantasía* (1999), Gianni Rodari nos explica cómo, mediante la teoría fantástica o de la imaginación, se puede promover en la escuela la producción textual, haciendo uso de la escritura creativa. Inicialmente hace una distinción entre imaginación y fantasía para posteriormente ponerlas en relación con el proceso creador y el deber de la escuela.

El escritor y pedagogo italiano nos muestra que históricamente el debate por la imaginación y la fantasía ha pertenecido durante largo tiempo a la historia de la filosofía, sólo hasta mediados del siglo XX es cuando la psicología y la pedagogía empiezan a ocuparse de ello. Inicialmente, los antiguos - Desde Aristóteles hasta San Agustín - no disponían en sus lenguas de dos palabras para distinguir entre imaginación y fantasía; la primera distinción la hace el filósofo alemán Christian Wolf en el siglo XVIII, quien establece que es diferente la facultad de producir percepciones de las cosas sensibles ausentes (imaginación) de la facultad de producir mediante la división y la composición de las imágenes, la imagen de una cosa jamás percibida por los sentidos (fantasía).

No obstante, es Hegel quien implanta una distinción definitiva entre ambos términos, para él, aunque las dos son determinaciones de la inteligencia, la inteligencia como imaginación es simplemente reproductora de un fenómeno existente, mientras que la inteligencia como fantasía, es creadora. Hegel pasa entonces a demostrar que hay una diferencia radical entre el poeta, o artista burgués, capaz de fantasías creadoras, y el hombre común, el vil trabajador capaz solamente de la imaginación sujeta a fines puramente prácticos.

Siglos más tarde, es Vygotsky (1999) quien en su libro *Imaginación y creatividad en la edad infantil*, describe la imaginación como un modo de obrar de la mente humana, relativa a todos los hombres, es decir que como seres humanos, todos contamos con una predisposición común a la creatividad, cuyas diferencias vienen a ser mayormente producto de los factores sociales y culturales que intervienen en el contexto del hombre. “La función creadora de la imaginación corresponde al hombre común, al científico, al técnico; es tan esencial a los descubrimientos

científicos como al nacimiento de la obra de arte; pero, además, resulta necesaria para nuestra vida cotidiana”. (Rodari, 1999).

A esto agrega Vygotsky (1999) que estos gérmenes de la imaginación creadora se manifiestan mucho más en la vida infantil mediante el juego, visto como un proceso a través del cual el niño combina todos los datos que tiene de su experiencia, con el fin de construir una nueva realidad acorde a sus curiosidades y necesidades.

Rodari (1999) retoma toda esta tradición teórica para en su *Gramática de la fantasía*, plasmar una propuesta que permita enriquecer los estímulos del ambiente en el que crece el niño; dichos estímulos deben servir posteriormente al hombre en su totalidad y no sólo al fantaseador, y sirven también en la medida en que se desarrolle la creatividad para que el mundo cambie:

Si una sociedad que está basada en el mito de la productividad (y en la realidad de la ganancia) necesita de hombres a medias -ejecutores fieles, reproductores cuidadosos, instrumentos dóciles sin voluntad- quiere decir que está mal hecha y hay que cambiarla, entonces, se necesitan hombres creativos que sepan usar su imaginación. (Rodari, 1999).

Es aquí donde nace la propuesta de una educación a través de la creatividad, donde todos puedan usar su imaginación a condición de no vivir en una sociedad ni en una escuela represivas. Se debe organizar una escuela que favorezca el surgimiento y el desarrollo de características que potencien el proceso creador en todos los estudiantes, no sólo desde determinadas materias, sino desde la escuela en su totalidad, para fomentar el pensamiento lógico no hay necesidad de sacrificar

la imaginación, y para fomentar la imaginación tampoco hay necesidad de sacrificar el pensamiento lógico, en el niño debe dar una experiencia integral.

Creatividad es sinónimo de pensamiento divergente, es decir la capacidad de romper continuamente con los esquemas de la experiencia. Es creadora una mente que siempre está activa, siempre hace preguntas, descubre problemas en donde otros encuentran respuestas satisfactorias, a sus anchas en las situaciones fluidas en las que otros solo huelen peligros, capaz de dar juicios autónomos e independientes (inclusive del padre, del profesor, de la sociedad), que rehúsa lo codificado; que vuelve a manejar objetos y conceptos sin dejarse inhibir por el conformismo. (Rodari, 1999).

En relación con estas ideas sobre la escuela, una escuela viva, llena de creadores, Rodari afirma que se necesita también de la imaginación para creer que el mundo pueda continuar y volverse cada vez más humano, en consecuencia, el maestro se transforma en un animador, en un promotor de la creatividad, que lejos de transmitir un saber acabado, es un adulto que acompaña a los niños en el proceso de aprender a expresar lo mejor de sí, para desarrollar conjuntamente con sus estudiantes, las costumbres de la imaginación, la creación, y el compromiso de producir valores y cultura.

En el marco de la creatividad, la imaginación y la organización de la escuela, encontramos en Rodari la propuesta de escritura creativa que servirá a nuestro proyecto, el autor italiano sostiene que

La mente es una sola, su creatividad tiene que ser cultivada en todas las direcciones. Los cuentos (escuchados o inventados), no son “todo” lo que necesita el niño. El libre uso de todas las posibilidades de la lengua no representa más que una de las direcciones en que puede extenderse. Pero, la imaginación del niño, si es estimulada para que invente palabras, aplica sus instrumentos en todos los elementos de la experiencia que, a su vez, estimularán su intervención creadora. (Rodari, 1999).

En resumen, los conceptos de fantasía, entendida como una herramienta que los niños utilizan para expresar sus deseos, emociones y pensamientos de una manera creativa, yendo más allá de la realidad aparente, y de imaginación, entendida como como una facultad que les permite a los niños ver, explorar y comprender el mundo de manera novedosa; nos brindó la posibilidad de desarrollar actividades en torno a la escritura creativa, pues esta, al estar estrechamente vinculada a los conceptos anteriores se pudo cultivar y fomentar a través de prácticas planteadas por Rodari, 1999.

Entre dichas prácticas encontramos: la liberación de la imaginación (en el proceso de aprendizaje los niños fueron alentados a explorar y expresar tanto sus pensamientos como sus emociones para plasmarlos de manera escrita), el uso del juego y la fantasía (se aborda la escritura no como un ejercicio académico, sino como una actividad lúdica y placentera en la que podemos jugar con palabras, ideas e imágenes, a fin de estimular la creatividad), la valoración de la voz del niño (cada estudiante tuvo la posibilidad de escribir desde su perspectiva individual, de manera que se fomentaron la autenticidad y la originalidad en la expresión literaria), y la comunicación efectiva (en el proyecto se pretende que se haga uso de la función social y comunicativa del lenguaje teniendo en cuenta las ideas y emociones del público lector). Es decir que, ratificando la teoría de

Gianni Rodari, 1999, en *Encartados* se busca que la escritura creativa, al ser una forma de expresión textual, sea una experiencia liberadora y placentera para los estudiantes -centrada en la imaginación y la creatividad personal-, y enfocada a su vez en ser una herramienta de uso *sociocomunicativa*.

7. MARCO METODOLÓGICO

Para el desarrollo de la presente pasantía se tuvo en cuenta la metodología de la Investigación - Acción en Educación, propuesta por John Elliot (2000), este tipo de investigación surge al encontrar incompatibilidad o enfrentamiento entre la teoría práctica y la situación a la que se ve enfrentado el docente investigador, lo cual constituye un problema práctico del que nace a su vez la acción investigativa; es decir, que la investigación acción se relaciona con los problemas prácticos experimentados por los profesores, en nuestro caso encontramos una contraposición entre la necesidad didáctica, o de enseñanza, del docente y la necesidad comunicativa de los estudiantes, que corresponde al uso social de la lengua en contextos que involucren situaciones comunicativas más allá del aula de clases.

A su vez, Elliot define la Investigación - Acción como “una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos”. (Elliot, 2000). Dado que lo que se está tratando de modificar es la práctica educativa, dicha investigación estaría orientada a promover la reflexión de la comunidad educativa en torno a las formas en las que se enseña y aprende en una situación concreta.

Como hemos mencionado, esta metodología constituye un problema práctico, y como tal las acciones sobre este se deben proponer e interpretar en relación con las condiciones que ellas postulan, por ejemplo:

la comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma; las intenciones y los objetivos del sujeto; sus elecciones y decisiones; el reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar, el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción. (Elliot, 2000).

Para efectos de esta pasantía docente, la Investigación - Acción en Educación también nos permite: 1. Entablar una relación dialógica entre docente y estudiante, a la luz de los objetivos tanto del proyecto como de los de enseñanza. 2. Profundizar la comprensión que el docente tiene del problema presentado en el aula, para a través de un diagnóstico elaborado, posibilitar una postura exploratoria frente a situaciones concretas. 3. Fomentar la disposición de la comunidad educativa para comprender y modificar aquellas prácticas que constituyen un problema de enseñanza y aprendizaje.

Consecuentemente, y con el fin de abarcar las posibilidades ofrecidas por esta metodología, cuyo modelo especifica una serie de actividades, se pretende desarrollar la siguiente secuencia investigativa, que se verá más a fondo en el plan de intervención pedagógico: 1. Aclarar y diagnosticar una situación problemática en la práctica educativa. 2. Formular estrategias de acción para resolver el problema; 3. Implementar y evaluar estrategias de acción y aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática.

Teniendo en cuenta los instrumentos que se usan en la Investigación - Acción en Educación, se utilizaron dos herramientas para establecer qué y cómo introducir actividades en la clase de lengua castellana, que involucraran tareas comunicativas más allá del aula de clase y que

motivaran a los estudiantes a leer y escribir; ambas se seleccionaron porque permiten relacionar aquello que ocurre en el aula con los significados subjetivos que dan tanto estudiantes como docentes a la situación problemática que se ha presentado.

En primer lugar, atendiendo los consentimientos informados, se aplicaron entrevistas a los docentes, estudiantes y padres de grado tercero, de las instituciones educativas Gimnasio Superior Nuevos Andes y Nuestra Señora del Rosario - Bogotá, tanto para hacer diagnóstico de la comunidad educativa y seleccionar los estudiantes que participarían en el proyecto como para evaluar el proceso y resultados de este. En segundo lugar, se utilizó la observación participante, dado que nos permitió acercarnos a la comunidad educativa, conocer lo que ocurría en las clases de lengua castellana y en el desarrollo mismo de la investigación, e interactuar con estudiantes, docentes y padres, para llegar al planteamiento del problema y búsqueda de solución del mismo.

Tal como se describió anteriormente, el proyecto e investigación se desarrolló en el año 2018, en las instituciones educativas Gimnasio Superior Nuevos Andes y Colegio Nuestra Señora del Rosario - Bogotá, con cuarenta y cuatro niños de grado tercero, veintidós de cada institución, cuyas edades oscilaban entre los 8 y 10 años.

8. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Con el fin de promover actividades de clase que involucren la función social y comunicativa del lenguaje, y trasladarlas a contextos reales, para que los estudiantes se vean motivados a leer y escribir, decidimos llevar a cabo el presente proyecto. Partimos de dos temáticas y su desarrollo didáctico: el cuento y la carta; para posteriormente planear una serie de actividades en las que los estudiantes escribieran cartas a su “amigo por correspondencia”, y crearan un cuento. El proyecto se dividió en seis fases, cada una de ellas respondió a una acción concreta:

Fase 1. Manos a la obra: Tras haber dialogado con los docentes y estudiantes de ambas instituciones y examinado los problemas que se presentan en el aula, se determina un plan de acción, y se construye la propuesta del proyecto Encartados. Posteriormente, se abre una convocatoria para que con ayuda de sus padres, los estudiantes decidan si quieren hacer parte del proyecto. Por último, en base a sus respuestas se seleccionaron los estudiantes que harían parte del proyecto. El propósito de esta fase fue buscar una descripción del problema y su posible solución.

FECHA	ACTIVIDAD	GSNA	CNSR
5 - 03 6 - 03	Presentación: tuve una reunión en la cual conocí a los docentes de lengua castellana de grado tercero de las instituciones Gimnasio Superior Nuevos Andes y Nuestra Señora del Rosario Bogotá, conversamos sobre el desarrollo general de sus clases.	2 Horas	2 Horas
7 - 03 8 - 03	Entrevista: se realizó una entrevista previamente estructurada a los docentes de ambas instituciones con el fin de indagar qué situaciones de aprendizaje se presentaban como problemáticas en el aula y qué percepción tenían ellos de estas. (Anexo 1.1).	2 Horas	2 Horas
9 - 03	Análisis: Una de las conclusiones a las que se llegó en común, fue que la motivación de algunos estudiantes hacia los procesos de		2

FECHA	ACTIVIDAD	GSNA	CNSR
	lectura y de escritura era muy baja. Adicionalmente, los docentes sentían que si daban tiempo de su clase a hacer actividades más atractivas para los estudiantes, perdían el poco tiempo que tenían para cumplir con los contenidos curriculares.	2 Horas	Horas
12 - 03 16 - 03	Audiencia: Solicité a las instituciones y a los docentes una audiencia con aquellos estudiantes que presentaban dificultades en el área de lengua castellana con el fin de aplicar una entrevista previamente estructurada, que nos permitiera conocer cuáles eran las causas del problema. (Anexo 1.2).	4 Horas	4 Horas
20 - 03	Análisis: Tras haber estudiado los resultados de la entrevista, encontramos un punto en común, los estudiantes sentían la clase de lengua castellana algo aburrida, sentían que era limitante en la medida en que sus prácticas se restringían a la resolución de ejercicios, lecturas poco interesantes, no había tanto espacio para la creatividad, y veían que esto que hacían en clase no tenía mucha utilidad, pues se quedaba en el cuaderno y los libros.	4 Horas	4 Horas
21 - 03 23 - 03	Plan de acción: Teniendo en cuenta las visiones tanto de estudiantes como de docentes, se desarrolla la propuesta <i>Encartados</i> , un proyecto de escritura creativa dividido en fases, con el cual se pretende introducir actividades en la clase de lengua castellana, que involucren tareas comunicativas, que trasciendan el aula, que motiven a los estudiantes a leer y escribir, y que conjuguen las necesidades de enseñanza de los docentes con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.	5 Horas	5 Horas
26 - 03	Convocatoria: se entrega una circular a los estudiantes que presentaban dificultades en el área de lengua castellana con la invitación a participar en el proyecto y la descripción del mismo, para que lo socialicen con sus familias y decidan si quieren participar en él. (Anexo 2.1).	1 Hora	1 Hora
28 - 03	Selección: Se recolectan los datos de aquellos estudiantes que decidieron participar en el proyecto. Se les dio un flyer en el que se les daba la bienvenida, se especificaban las horas de reunión y los compromisos que tendrían de ahora en adelante. (Anexo 3.1: Gimnasio Superior Nuevos Andes – Anexo 3.2: Nuestra Señora del Rosario).	2 Horas	2 Horas
5 - 03 28 - 03	Tiempo total de preparación de preparación de las actividades, diseño de material, y selección de fuentes bibliográficas que pudieran aportar a la construcción del proyecto.	30 Horas	

FECHA	ACTIVIDAD	GSNA	CNSR
5 - 03 28 - 03	Tiempo total invertido en la planeación y ejecución de la primera fase	74 Horas	

Fase 2. Cuentos a la carta: Luego de haber hecho el planteamiento del proyecto y de haber conocido los problemas que se presentaban en ambas instituciones en relación con las clases de lengua castellana, en la segunda fase nos proponemos involucrar a los estudiantes en la lectura y la escritura a través de prácticas estimulantes. Aquí se presenta el proyecto a los estudiantes, realizamos diversas lecturas de cartas según intereses comunicativos, -durante este periodo los estudiantes tratan de escribir cartas con intenciones comunicativas similares, a sus familiares o amigos más cercanos, aunque aún no se hace referencia explícita a las funciones o estructura de la carta-, leímos y comentamos los cuentos *Sapo y Sepo*, de Arnold Lobel, y *una última carta*, de Antonis Papatheodoulou e Iris Samartzi, para hacer énfasis en cómo comunicarnos a través de cartas con nuestros amigos y sensibilizar a los estudiantes sobre sus responsabilidades con el proyecto; además, vimos y comentamos algunas escenas de la película *Mary and Max* del director australiano Adam Elliot, se escribe una carta colectiva para que presentar a los grupos tanto a nivel general, como a nivel contextual - cultural, y que los estudiantes compartan sus expectativas, emociones, sensaciones respecto al proyecto; finalmente mediante una rifa se determinan las parejas de amigos por correspondencia.

FECHA	ACTIVIDAD	GSNA	CNSR
2 - 04 4 - 04	Presentación del proyecto: me reuní con los 22 estudiantes de cada institución, les presenté <i>Encartados</i> , discutimos más a fondo en qué consistía el proyecto, por qué se había planteado, a dónde debíamos llegar, cuáles eran nuestras responsabilidades, que esperábamos y sentíamos en relación con el proyecto, y por qué decidimos participar.	3 Horas	3 Horas

FECHA	ACTIVIDAD	GSNA	CNSR
5 - 04 6 - 04	Lectura y análisis de cartas: leímos y comentamos la última carta enviada por Ernesto Guevara a sus hijos, el objetivo de esta sesión era entender que en algunas ocasiones se usan cartas para comunicar ideas o pensamientos. Los niños escriben ideas de tipo general sobre juegos, vivencias, lo importante y la escuela.	2 Horas	2 Horas
10 - 04	Lectura y Análisis de cartas: Vimos el Episodio 31 del Chavo del Ocho, llamado el Regreso de la Chilindrina, hicimos énfasis en el uso de cartas para relatar experiencias y en las implicaciones de leer y escribir para otros, tocamos temas como la puntuación, la ortografía, la entonación, y la elección de las palabras más adecuadas para decir lo que pensamos. Los estudiantes escribieron una carta relatando una experiencia como tarea de la clase de lengua castellana.	2 Horas	2 Horas
12 - 04 13 - 04	Lectura y Análisis de cartas: en esta sesión leímos el cuento Una última carta, de Antonis Papatheodoulou e Iris Samartzi, elegimos este libro porque nos permite abordar uno de los usos de la carta: expresar emociones. Los chicos escribieron cartas a familiares o amigos expresando cómo se sentían o agradeciendo aquello que los hacía sentir de determinada manera.	2 Horas	2 Horas
16 - 04	Lectura y Análisis de cartas: para dar un ejemplo de una carta formal, en la que usualmente se hacen solicitudes, leímos una carta escrita por Mariana, firmada por sus compañeros y maestra, y dirigida al Ratón Pérez. Mariana es una niña de ocho años que perdió su diente jugando en el recreo, explica lo que sucedió y pide al ratón que por favor confíe en ella y deje dinero por su diente. Los niños relatan ocasiones en las que han tenido que hacer una solicitud y escriben una carta como tarea para la clase de lengua castellana.	2 Horas	2 Horas
18 - 04 19 - 04	Leímos y comentamos el cuento Sapo y Sepo de Arnold Lobel, hablamos de la importancia de escribir para otro, el acercamiento a la lectura se centró en la empatía, bajo las preguntas ¿cómo se sentiría mi compañero si...? y ¿cómo me sentiría yo si...? y las responsabilidades.	2 Horas	2 Horas
20 - 04 21 - 04	Cine foro: vimos algunas escenas de la película Mary and Max, al cine foro realizado en el Gimnasio Superior Nuevos Andes, asistieron los padres en compañía de sus hijos, conversamos sobre el valor de la amistad y lo significativo de las cartas.	3 Horas	3 Horas
23 - 04 25 - 04	Se realiza la escritura de una carta colectiva, le contamos a los niños de la otra institución cómo es nuestro grupo, cómo es el	3 Horas	3 Horas

FECHA	ACTIVIDAD	GSNA	CNSR
	colegio, que nos gusta de las clases y de la escuela, cómo nos sentimos con el proyecto y qué expectativas teníamos.		
26 - 04	Tras haber escrito la carta con cada uno de los grupos, hicimos la lectura de la correspondencia, los estudiantes se hicieron una idea de cómo era el otro grupo, cuáles eran sus características, cómo era su colegio, y estuvieron muy emocionados.	1 Hora	1 Hora
28 - 04	Utilizando la página Sorteo Amigo Secreto, se hizo una selección aleatoria de los amigos por correspondencia. Transmitimos el sorteo con una vídeo conferencia.	1 Hora	1 Hora
2 - 04 28 - 04	Tiempo total de preparación de las actividades, diseño de material, y selección de textos.	20 Horas	
2 - 04 28-04	Tiempo total invertido en la planeación y ejecución de la segunda fase	62 Horas	

Fase 3. ¿Qué te cuentas?: Durante esta fase los estudiantes escriben las primeras cartas, en ellas se presentan a su amigo por correspondencia, hablan de quiénes son, cómo es su familia, sus amigos, y de sus gustos particulares, y las historias que más les gusta leer; los estudiantes empiezan a generar lazos afectivos con sus compañeros, algunas veces pasamos de la alegría extrema de recibir las cartas y de leer lo que nos dicen, a una gran tristeza por no haber recibido carta, o porque nos cuentan algo que nos conmovió; se hace entonces pertinente hablar de las emociones, leemos el libro el Monstruo de Colores, de Anna Llenas, y el libro El Estofado del Lobo de Keiko Kasza, para resaltar nuevamente la empatía.

La meta en esta etapa era que los estudiantes reflexionaran en torno al uso social y comunicativo de la carta, a través de su propia experiencia como escritores y lectores. Antes de empezar a escribir recordamos cuáles eran las funciones comunicativas de la carta, y entre todos establecimos una posible estructura para usar en nuestros escritos. Al inicio algunos estudiantes

sentían que era difícil escribir, así que empecé a modelar la temática de las cartas, les mostraba a los estudiantes lo que había escrito y les leía lo que me decía mi amigo por correspondencia, que en ese caso fue el docente de lengua castellana de grado tercero del colegio Nuestra Señora del Rosario - Bogotá; ellos analizaban mi carta y luego manifestaban que ya sabrían cómo hacer la suya. Al finalizar la fase, se hace una evaluación del proceso, con docentes y estudiantes, quienes comparten lo que piensan y sienten al respecto, la mayoría de ellos manifiesta un gran entusiasmo y afirma tener una mejor actitud y un mejor desempeño en clase de lengua castellana.

FECHA	ACTIVIDAD	GSNA	CNSR
30 - 04 02 - 05	Se hace una revisión de las funciones comunicativas de la carta: comunicar ideas o pensamientos, relatar experiencias, hacer solicitudes y expresar emociones.	2 Horas	2 Horas
3 - 05 4 - 05	Estructura de la carta: aunque es un proyecto de escritura creativa y no debería haber una estructura determinada para escribir, consideramos importante resaltar cuáles eran las partes de la carta; teniendo en cuenta los ejemplos que habíamos visto, y lo que habíamos escrito, en conjunto establecimos cuáles eran esas partes que debían tener nuestras cartas.	2 Horas	2 Horas
7 - 05 9 - 05	Escritura de la primera carta: los estudiantes se presentan a sus compañeros hablando de quienes son, muchos de ellos se dibujan a sí mismos. Algunos manifiestan que no saben cómo escribir la carta, cómo hacerla, y empiezan a sentirse frustrados, decido modelar la carta, y escribir al profesor del colegio Nuestra Señora del Rosario.	2 Horas	2 Horas
10 - 05 11 - 05	Lectura de la primera carta: ahora los estudiantes saben quién será la persona a la que le escribirán. La sesión del día se centra en comentarios sobre la experiencia y lo emocionados que están por saber más de su amigo por correspondencia.	1 Hora	1 Hora
15 - 05 16 - 05	Escritura de la segunda carta: en esta sesión los estudiantes escriben sobre lo mucho que les gustó por fin saber quién era esa persona a la que iban a escribir, y comentan cómo es su familia y quiénes son sus mejores amigos.	2 Horas	2 Horas
17 - 05	Lectura de la segunda carta: los estudiantes reciben las cartas de	1	1

FECHA	ACTIVIDAD	GSNA	CNSR
18 - 05	sus amigos por correspondencia, solicitan permiso para enviar fotos o regalos, esto se aprueba. Algunos estudiantes no recibieron cartas, se muestran tristes o molestos; decidimos hacer un taller sobre el manejo de emociones.	Hora	Hora
21 - 05 22 - 05	Leemos el cuento El Monstruo de Colores, de Anna Llenas, desarrollamos un taller para aprender a reconocer las emociones, entender cómo gestionirlas y discutir por qué es importante comprender al otro. (Anexo 4.1)	2 Horas	2 Horas
23 - 05 25 - 05	Escritura de la tercera carta: los estudiantes comparten información sobre aquello que les gusta hacer y sobre sus pasatiempos particulares; empiezan a intercambiar cumplidos sobre los dibujos, fotos, o la presentación de las cartas.	2 Horas	2 Horas
28 - 05 29 - 05	Lectura de la tercera carta: los niños descubren que tienen cosas en común con sus amigos por correspondencia, y diferencias con las cuales se muestran curiosos. Un par de estudiantes no recibió carta, ahora parecen preocupados, no tan molestos o tristes, su actitud en estas situaciones ha cambiado, aunque como es natural, se siguen viendo un poco afectados, decidimos hacer un nuevo taller para seguir reforzando las emociones y la empatía.	1 Hora	1 Hora
30 - 05 01 - 06	Leemos el cuento El Estofado del Lobo, de Keiko Kasza, conversamos sobre la importancia de reconocer que todos tenemos historias de vida diferentes, y de apoyarnos en momentos difíciles. (Anexo 4.2)	2 Horas	2 Horas
05 - 06 06 - 06	Escritura de la cuarta carta: en esta sesión escribimos sobre los tipos de lectura que más nos gustan, algunos chicos mencionaron sus autores favoritos, y contaron o ilustraron los cuentos que más les gustaban. Empezamos a notar que se iba construyendo un gran lazo emocional entre los estudiantes, en sus cartas decían que se querían y lo mucho que les gustaba leerse unos a otros.	2 Horas	2 Horas
07 - 06 08 - 06	Lectura de la cuarta carta: durante la sesión los estudiantes reconocieron que había historias o poemas desconocidos para ellos, así que decidimos ir a la biblioteca para buscar algunos de los libros que nos compartían nuestros amigos por correspondencia.	2 Horas	2 Horas
12 - 06 13 - 06	Escritura quinta carta: las vacaciones se aproximaban así que los niños escribieron una carta de despedida contando que harían en esas semanas y lo mucho que se iban a extrañar; también hicieron comentarios sobre los libros que se mencionaban en la cuarta carta	2 Horas	2 Horas

FECHA	ACTIVIDAD	GSNA	CNSR
	y su opinión de ellos.		
14 - 06	Lectura quinta carta: los chicos estuvieron muy tristes durante la sesión porque no querían dejar de escribir ni leer a sus amigos durante las vacaciones, hicimos una sesión de yoga para niños, lo que les ayudó a estar un poco más tranquilos.	1 Hora	1 Hora
15 - 06	Cierre de fase: hacemos una evaluación sobre el proyecto, que les ha parecido a los estudiantes y si las metas que nos propusimos se han cumplido. (Anexo 1.3) La opinión general es que les ha encantado, se han visto más atraídos hacia la lectura y se sienten más confiados de su capacidad de escribir. Constantemente comparan nuestro proyecto con la clase de lengua castellana, a pesar de que les ha ido mejor en cuanto a calificaciones, siguen sugiriendo que las actividades de la clase no son significativas.	2 Horas	2 Horas
18 - 06 20 - 06	Dado que los estudiantes manifiestan que su proceso de aprendizaje en clase de lengua castellana ha sido mejor, y esto se ve reflejado en las calificaciones, decidí entrevistar a los docentes de ambas instituciones para indagar qué cambios han percibido en los estudiantes y en sus clases. (Anexo 1.4)	1 Hora	1 Hora
22 - 06	Análisis de la entrevista: los docentes de ambas instituciones concuerdan en que efectivamente las calificaciones de los estudiantes han mejorado, y presentan una mejor actitud en clase, participan más, tienen más disposición a leer y escribir. Sin embargo, aún consideran que debido al poco tiempo que tienen para planear, ejecutar sus clases y resolver actividades de los numerosos libros suministrados por las editoriales, es difícil hacer este tipo de actividades. A pesar de todo, los dos maestros se encuentran interesados por el proceso que lleva Encartados, afirman que los chicos están felices con el proyecto, y que la propuesta para abordar diferentes temáticas, combinándolas, y dándoles un enfoque comunicativo, les parece interesante.	3 Horas	3 Horas
30 - 04 22 - 06	Tiempo total de preparación de preparación de las actividades, diseño de entrevistas, conversatorio, talleres, modelaje de las cartas y selección de cuentos.	25 Horas	
30 - 04 22 - 06	Tiempo total invertido en la planeación y ejecución de la tercera fase	85 Horas	

Fase 4. Érase una vez: Lo primero que se hizo durante esta fase fue realizar una introducción al cuento como género narrativo, por grupos leímos algunos cuentos cortos y libro álbumes que los niños llevaron al aula. Posteriormente hicimos un análisis de las partes del cuento (inicio, nudo, desenlace), y de sus elementos (personajes, narrador, hechos, lugar, tema, tiempo), leímos el cuento *Un León en la Biblioteca*, de Michelle Knudsen. En las cartas de esta fase los estudiantes intercambian ideas acerca del tema, personajes, tiempo y lugar del cuento que escribirán. El propósito en esta etapa consistió en que los estudiantes participaran en actividades de escritura creativa, lo que permitió fortalecer las habilidades personales en relación al lenguaje y su función social, muchos de ellos manifestaron y expresaron confianza en los ejercicios de escritura realizados a lo largo de la fase.

FECHA	ACTIVIDAD	GSNA	CNSR
09 - 07 10 - 07	La sesión estaba planeada para empezar a abordar el cuento como género narrativo, pero los estudiantes estaban tan emocionados de haber vuelto al colegio porque podían enviar más cartas; así que tuvo que cambiarse por una sesión de escritura, los estudiantes expresaron sus emociones y contaron lo que habían hecho durante las vacaciones, algunos enviaron fotos.	2 Horas	2 Horas
11 - 07 12 - 07	Lectura de la sexta carta: dado que los estudiantes tenían prisa por volver a leerse, se hizo una entrega rápida de cartas, nuevamente volvieron a manifestar los mismos nervios y deseos por leer a sus amigos por correspondencia.	1 Hora	1 Hora
13 - 07 19 - 07	Se hace la introducción al cuento como género narrativo, hablamos de los cuentos que los estudiantes han leído para definir las funciones de este: contar algo que nos pasó, inventar historias, relatar hechos del pasado, hacer ficción o fantasía. Por grupos los niños comparten cuentos y libro álbumes que han traído, leen y los discuten, sin ninguna mediación mía.	3 Horas	3 Horas
23 - 07 24 - 07	Análisis de las partes y elementos del cuento: conjuntamente nos proponemos determinar cuáles son las partes del cuento (inicio, nudo, desenlace) y sus elementos (personajes, narrador, hechos,	2 Horas	2 Horas

FECHA	ACTIVIDAD	GSNA	CNSR
	lugar, tema, tiempo, para efectos del proyecto e intercambio de cartas, nos centraremos en tema, tiempo, lugar, y personajes). Para finalizar la sesión leemos el cuento un león en la biblioteca, de Michelle Knudsen, la enseñanza que nos quedó de la lectura fue que así como en la vida hay ocasiones en las que podemos romper las reglas, en la escritura pasa lo mismo, y no tenemos que ajustarnos siempre a un modelo o estructura.		
25 - 07 26 - 07	Escritura de la séptima carta: en esta sesión los estudiantes escriben sobre posibles temas para escribir un cuento. Cada uno de ellos plantea entre dos y tres posibilidades, y pide consejo a su amigo por correspondencia para saber qué tema elegir.	2 Horas	2 Horas
27 - 07	Lectura de la séptima carta: los estudiantes responden destacando las ideas que más les han llamado la atención y dando consejos, ya que llevan un tiempo conociéndose, muchos de estos consejos se ven encaminados hacia los gustos tanto del escritor como del lector, por ejemplo si una niña tenía la idea de escribir un cuento sobre unicornios, patinaje o las clases de inglés, su amigo por correspondencia le recomendaba hacerlo sobre patinaje, ya que era algo que a ella le apasionaba, y le indicaba que quizás podía relatar sus experiencias en competencias porque tenía interés en conocer más sobre esto.	1 Hora	1 Hora
30 - 07 03 - 08	Anteriormente los estudiantes han estado preguntando sobre cómo escribir correctamente una palabra, o si algo en la carta está bien escrito porque les parece que su compañero ha cometido un error; tomamos la decisión de hacer un taller sobre cómo hacer críticas constructivas, basándonos en la propuesta que hace Daniel Cassany en <i>Reparar la escritura</i> , y en la técnica del sándwich propuesta por la psicóloga Úrsula Perona, (Anexo 4.3) y otro sobre cómo buscar en diccionarios. (Anexo 4.4). Durante la realización del taller de crítica surgieron algunos aportes que posteriormente organicé en imágenes que imprimí y pagué en los espacios donde realizábamos nuestras sesiones (Anexos 4.3.1 y 4.3.2)	4 Horas	4 Horas
06 - 08 09 - 08	Escritura de la octava carta: expresamos agradecimiento por los consejos, manifestamos qué idea hemos elegido, y escribimos sobre el tiempo y lugar donde se desarrollará la historia, muchos de los estudiantes realizan dibujos al respecto.	2 Horas	2 Horas
10 - 08	Lectura de la octava carta: los niños se sienten emocionados porque sus amigos han tenido en cuenta algunos de sus consejos, aprecian lo bello de las cartas, como su decoración y dibujos.	1 Hora	1 Hora

FECHA	ACTIVIDAD	GSNA	CNSR
13 - 08 15 - 08	Escritura de la novena carta: es la última carta de esta fase, escribimos sobre los personajes que vamos a incluir en nuestro cuento, los describimos y dibujamos. Los chicos han empezado a usar la técnica del sándwich en sus cartas, son más asertivos en sus comentarios y correcciones, se demuestra mucha empatía y más responsabilidad y autonomía con la propia escritura.	2 Horas	2 Horas
17 - 08 18 - 08	Lectura de la novena carta: hablamos de las expectativas que teníamos frente al cuento de nuestro amigo por correspondencia.	1 Hora	1 Hora
09 - 07 18 - 08	Tiempo total de preparación de preparación de los talleres, diseño de material, modelaje de las cartas y selección de cuentos.	18 Horas	
09 - 07 18 - 08	Tiempo total invertido en la planeación y ejecución de la cuarta fase	60 Horas	

Fase 5. Enredados: A lo largo de esta fase los estudiantes estuvieron escribiendo las dos primeras partes del cuento: inicio y nudo, se observó un interés creciente por tener una escritura detallada y cuidadosa, los estudiantes estuvieron preguntando por técnicas para mejorar la escritura, se realizaron varios talleres en los que abordamos consejos para mejorar la escritura, coherencia y cohesión del texto, uso de conectores y signos de puntuación; como producto de estos, elaboramos una serie de carteleros que los estudiantes podían consultar cada vez que tuvieran dudas sobre qué signo de puntuación usar, qué conector se adaptaría mejor a sus ideas y qué aspectos tener en cuenta para darle una mejor forma al texto. La meta en esta fase era que se difuminara la distinción entre aprendiz y maestro, poniendo en práctica las técnicas de colaboración en comunidades de aprendizaje, al final de la fase fue notorio que los procesos de escritura habían mejorado constantemente, que los estudiantes eran más autónomos al elaborar las tareas propuestas en el proyecto, y que estaban más seguros de tanto de su escritura como de su capacidad lectora. Otro aspecto que es importante resaltar es que los estudiantes presentaban menos errores de ortografía

o redacción, y los pocos que se encontraban eran corregidos por sus amigos por correspondencia o compañeros de clase, usando la técnica del sándwich, hubo poca intervención de mi parte en relación a las correcciones y la creación de los textos.

FECHA	ACTIVIDAD	GSNA	CNSR
21 - 08 22 - 08	Teníamos planeado empezar a escribir el cuento, sin embargo aparece un interés común por querer saber cómo mejorar los textos así que decidimos realizar una serie de talleres de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. En la primera sesión de esta fase hicimos un conversatorio sobre consejos para mejorar la escritura, los estudiantes hicieron sus propios aportes, construimos un póster con los resultados. (Anexo 5.1)	2 Horas	2 Horas
23 - 08 24 - 08	Realizamos un segundo taller sobre coherencia y cohesión del texto, leemos <i>a enredar los cuentos</i> de Gianni Rodari, y resolvemos algunos ejercicios. Los estudiantes manifiestan que ya quieren volver a enviar cartas y empezar a escribir su historia, acordamos que las dos siguientes cartas tendrán un intervalo de dos semanas, así podemos desarrollar los talleres y escribir. (Anexo 4.5)	2 Horas	2 Horas
27 - 08 31 - 08	Escribimos el inicio del cuento, al empezar trabajamos con borradores, los leíamos entre todos y hacíamos comentarios al respecto, durante esta fase los estudiantes trabajaban voluntariamente por grupos o parejas y ocasionalmente se acercaban a mí para pedir consejo o revisión. Luego de terminar y revisar los borradores, redactamos la décima carta (se siguen manteniendo conversaciones sobre asuntos personales).	5 Horas	5 Horas
3 - 09 4 - 09	Lectura de la décima carta: los estudiantes se acercan con un gran entusiasmo a los escritos de sus amigos, les sorprende ver cómo ha avanzado la construcción de las historias, ver que hay mejoras en la escritura, y que se hayan tenido en cuenta los aportes o sugerencias que han enviado en anteriores cartas.	1 Hora	1 Hora
5 - 09 7 - 09	Realizamos un tercer taller sobre uso de conectores (Anexo 4.6), el producto de este fue un cuadro con los tipos de conectores y las ocasiones en las que podemos usarlos. (Anexo 5.2)	2 Horas	2 Horas
10 - 09 14 - 09	Escritura de la décimo primera carta: valoramos la carta anterior de nuestros amigos, hacemos sugerencias, observaciones, correcciones y destacamos los aspectos positivos. Realizamos borradores sobre el nudo de nuestro cuento, los estudiantes se leen	5 Horas	5 Horas

FECHA	ACTIVIDAD	GSNA	CNSR
	entre sí y se autoevalúan para las correcciones. Envían algunos dulces por la celebración de amor y amistad.		
17 - 09 18 - 09	Lectura de la décimo primera carta: los estudiantes empiezan a hacer correcciones en base a la carta enviada por sus amigos y los comentarios allí contenidos. Empiezan a manifestar que no quieren que el proyecto finalice.	2 Horas	2 Horas
19 - 09 21 - 09	Realizamos un último taller sobre signos de puntuación (Anexo 4.7), como producto realizamos fichas bibliográficas de cada signo y sus funciones dentro del texto. (Anexo 5.3).	2 Horas	2 Horas
24 - 09 28 - 09	Escritura de la décimo segunda carta: los niños hacen comentarios al nudo del cuento de sus amigos, es la última carta que se envían así que hay despedidas muy emotivas, muchos deseos de verse en la entrega de los cuentos, envío de regalos, y algunas lágrimas durante la escritura de las mismas.	5 Horas	5 Horas
01 - 10 03 - 10	Lectura de la décimo segunda carta: al igual que con la carta en la que se hacían comentarios sobre el inicio del cuento, los estudiantes utilizan aquello que les han escrito sus amigos para corregir o revisar el nudo de sus historias. A pesar de que están emocionados porque pronto se encontrarán con sus amigos por correspondencia, los chicos se encuentran muy tristes por no poder enviar más cartas y porque el proyecto acabará. Reciben todo lo que les han enviado con gran alegría.	2 Horas	2 Horas
21 - 08 03 - 10	Tiempo total de preparación de las actividades, diseño de conversatorio, talleres, modelaje de las cartas y selección de cuentos.	20 Horas	
21 - 08 03 - 10	Tiempo total invertido en la planeación y ejecución de la tercera fase	76 Horas	

Fase 6. Colorín Colorado: El objetivo principal de esta fase fue reflexionar sobre el desarrollo del proyecto y los objetivos de aprendizaje. Los estudiantes terminan de escribir sus cuentos, crean e ilustran sus libros. Se planea un intercambio de libros, enviamos invitaciones, los chicos se reúnen para conocerse, intercambiar sus historias, leerlas y hablar sobre el proyecto, fue una experiencia muy significativa, ese día nos acompañaron los docentes de lengua castellana de

ambas instituciones y los padres de familia, aprovechamos la ocasión para entrevistarlos y hacer el cierre del proyecto.

FECHA	ACTIVIDAD	GSNA	CNSR
16 - 10 19 - 10	Al regresar de vacaciones escribimos el desenlace del cuento, es evidente que los estudiantes han mejorado muchísimo en su escritura y en su autonomía, la revisión se hace entre pares.	5 Horas	5 Horas
22 - 10 24 - 10	Los estudiantes escriben un borrador del cuento completo, lo leemos y revisamos entre todos, se hacen muy pocas correcciones, la mayoría de los estudiantes ya están listos para hacer e ilustrar su libro.	3 Horas	3 Horas
25 - 10 30 - 10	Con ayuda de los docentes de arte de ambas instituciones, diseñamos la portada de nuestros libros, y armamos un álbum con palos de paleta, hojas y cartulina. Se envían invitaciones formales para el encuentro (Anexo 2.2).	5 Horas	5 Horas
3 - 09 4 - 09	Los estudiantes decoran, ilustran y escriben sus cuentos en los álbumes que armamos previamente.	5 Horas	5 Horas
01 - 11 02 - 11	Los chicos del Gimnasio Superior Nuevos Andes proponen que hagamos otras invitaciones para el encuentro de la siguiente semana, ya que este será en las instalaciones de su colegio. Cada uno hace una tarjeta para su amigo por correspondencia, hablan de lo emocionados que están por conocerse.	2 Horas	-
06 - 11	Se hace entrega de las nuevas invitaciones para los chicos del colegio Nuestra Señora del Rosario - Bogotá. Fue una sorpresa para ellos ya que no esperaban recibir más correspondencia. Deciden responder con cartas de confirmación.	-	2 Horas
7 - 11 9 - 11	Adecuación del entorno: durante lo que queda de la semana me propongo organizar el auditorio en el que se llevará a cabo la reunión, muchos estudiantes y padres del Gimnasio superior nuevos andes se ofrecen a ayudar. Decoramos con cartas flotantes, fotografías, imágenes de cuentos, bombas, alfombras y cestas para el picnic literario que se llevaría a cabo ese día.	10 Horas	
10 - 11	Día del encuentro: la reunión se llevó a cabo en el auditorio del Gimnasio Superior Nuevos Andes. La mayoría de los niños llegó muy temprano, sin embargo decidimos esperar hasta las 8:30 para dar inicio al evento. El programa se desarrolló de esta manera:	5 Horas	

FECHA	ACTIVIDAD	GSNA	CNSR
	1. 8:00 - 8:30: ingreso de padres y estudiantes, los estudiantes estuvieron en el auditorio, se le dio un gafete a cada uno con su nombre y una caricatura de sí mismo que nos ayudó a hacer el docente de artes del GSNA; los padres estuvieron en la sala de espera, allí llenaron una encuesta sobre <i>Encartados</i>, que tenía como fin indagar sobre los cambios que habían observado en sus hijos y sobre el proyecto mismo. (Anexo 4.5) 2. 8:30 - 9:00: juegos de integración 9:00 - 9:30: lectura del cuento el león que no sabía escribir, de Martin Baltscheit, conversamos sobre la importancia de saber leer, escribir y de hacerlo para otros. 9:30 - 10:00 dos de los estudiantes de GSNA se pusieron de acuerdo con los docentes de ambas instituciones para pronunciar unas palabras de agradecimiento al proyecto, e invitaron a otros dos estudiantes del CNSR a hacer lo mismo; fue una sorpresa. 10:30 - 11:15: entrega e intercambio de cuentos, cada niño subía al escenario con su amigo por correspondencia, intercambiaron palabras y libros. 11:15 - 12:00: picnic literario: los estudiantes se organizaron en grupos para leer sus historias y compartir algunos bocadillos. 12:00 - 1:00: cierre de la actividad: hay unas palabras de despedida y agradecimiento de mi parte, los docentes de ambas instituciones intervienen para expresar su opinión, se recogen las encuestas, nos despedimos de los niños, muchos de ellos se quedan hablando, jugando e intercambiando datos de contacto.		
11 - 11	Análisis de las encuestas: se encuentran diversos factores en común: los niños están mucho más motivados hacia la lectura y la escritura; las calificaciones en lengua castellana mejoraron considerablemente, el proyecto fue una experiencia bastante significativa para los niños, pues hizo que hubiera un cambio en su actitud tanto a nivel académico como afectivo, algunos de los niños incentivaron para que en casa se leyera más y se hicieran más actividades culturales.	4 Horas	4 Horas
13 - 11 15 - 11	Se realiza un conversatorio con los estudiantes (Anexo 1.6), hablamos de los objetivos del proyecto, si se habían cumplido o no, cómo se habían sentido, qué habían aprendido, qué cosas no les habían gustado, qué pensaban de leer y escribir ahora. Surgen ideas comunes como que les gustó conocer nuevos amigos y comunicarse por medio de cartas, veían que leer y escribir sí servía para cosas fuera del aula, su gusto por la lectura había incrementado, se sentían mejor escribiendo, sabían que podían hacerlo porque ya habían aprendido cómo y conocían trucos para	2 Horas	2 Horas

FECHA	ACTIVIDAD	GSNA	CNSR
	hacerlo bien, aprendieron a manejar mejor sus emociones, a entender más a los otros y a decir las cosas de buena manera para que nadie se sienta mal. No les gustó que el proyecto acabara y aunque seguirían en contacto ya no volveríamos a escribir nada entre todos, sugirieron que se podría dar más tiempo para escribir las cartas, así si un niño no iba al colegio teníamos la oportunidad de esperarlo y que nadie se quedara sin carta porque eso les parecía triste.		
16 - 11	Entrevisto a los docentes de ambas instituciones, en esta oportunidad indago sobre los cambios de los estudiantes y sobre su perspectiva frente al uso de estos proyectos en el aula. (Anexo 1.7)	1 Hora	1 Hora
17 - 11	Análisis de las entrevistas: la opinión de los docentes frente al uso de proyectos que promuevan el enfoque comunicativo ha cambiado, son conscientes de que no se necesita hacer un proyecto gigante que abarque muchas cosas para motivar a los estudiantes a leer y a escribir, y que, si se combinan diferentes temáticas en el mismo proyecto, pueden conjugarse sus intereses con los de los estudiantes.	2 Horas	2 Horas
16 - 10 17 - 11	Tiempo total de preparación de las actividades, diseño de conversatorio, talleres, entrevistas, modelaje de las cartas y selección de cuentos.	20 Horas	
16 - 10 17 - 11	Tiempo total invertido en la planeación y ejecución de la tercera fase	166 Horas	

9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados del presente proyecto pueden examinarse desde dos perspectivas, los esperados y los que surgieron en el proceso pero no eran esperados. Ambos se examinan a la luz de aquello que se buscaba inicialmente con el proyecto: introducir actividades en la clase de lengua castellana, que involucraran tareas comunicativas que trascendieran el aula y motivaran a los estudiantes a leer y escribir.

9.1 RESULTADOS ESPERADOS

Al inicio del proyecto nos proponíamos fomentar el uso de actividades de clase que involucraran la función tanto social como comunicativa de la lengua, en contextos reales que inspiraran a los estudiantes a leer y a escribir, tal como se mencionó anteriormente. Y esto se realizaría a través de la consecución de tres tareas u objetivos:

Incorporar actividades en la clase de lengua castellana, que involucren tareas comunicativas en entornos sociales reales y concretos. Este objetivo se cumplió en su totalidad, tanto estudiantes como docentes ampliaron su concepción respecto a las actividades de la clase de lengua y notaron que el hecho de incluir actividades planeadas desde un enfoque comunicativo y social que se lleven a cabo en entornos reales, contribuye significativamente a la construcción de conocimiento, pues este tipo de tareas nos permiten no sólo vincular los propósitos didácticos del docente con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, sino también abarcar un amplio rango de contenidos curriculares en un lapso de tiempo considerable.

Desarrollar y aplicar un proyecto de escritura creativa en el que se conjuguen los intereses de enseñanza de los docentes y los intereses comunicativos de los estudiantes: tal como se mencionaba anteriormente, *Encartados* nos permitió conjugar estos intereses a través del uso de la escritura creativa como herramienta de la clase en la aplicación del proyecto.

Fortalecer la confianza de los estudiantes a la hora de redactar sus propios textos, en relación con actividades de clase que trasciendan el aula y los motiven a leer y escribir: Este fue uno de los resultados más significativos a mi forma de ver, pues más allá de generar un cambio en las formas y metodologías empleadas en el aula, se logró un cambio a nivel personal en los estudiantes, se sintieron mucho más confiados al leer y escribir sus propios textos, pues al terminar el proyecto presentaban más conciencia sobre sus capacidades comunicativas y esto les permitió creer más en ellos mismos y en lo que eran capaces de hacer.

9.2 RESULTADOS NO ESPERADOS

Estos resultados están relacionados con aquello que no pretendíamos conseguir con el desarrollo del proyecto, pero que representaron un aporte importante que merece ser mencionado y que surgió de aquellas prácticas en el aula entre el docente y los estudiantes. Se encontraron cinco de ellos:

En primer lugar, nos encontramos con uno de los resultados más importantes, que no planeábamos, al escribir, los estudiantes generaron grandes vínculos afectivos con sus compañeros de correspondencia, al punto que cuando no recibían carta se sentían tristes o enojados al principio

y luego, tras la implementación de algunos talleres sobre el reconocimiento y manejo de emociones, se mostraron más comprensivos o preocupados cuando esto sucedía; razón por la cuál a lo largo del proyecto reflexionamos largamente sobre valores como la responsabilidad y la empatía.

En segundo lugar, aunque uno de resultados que se esperaba con el proyecto era que al partir de los intereses comunicativos de los estudiantes para generar actividades en clase, se afianzara el gusto por la lectura y la escritura, y esto se logró, jamás esperamos que los estudiantes, por iniciativa propia solicitaran más información, talleres o consejos sobre cómo mejorar la escritura, lo que nos permitió abordar temas que no teníamos previstos, pero que hacían parte del curso de lengua castellana: desde signos de puntuación, conectores, cómo usar un diccionario, coherencia, cohesión, técnicas de escritura, hasta como realizar una búsqueda de textos en bases de datos de bibliotecas.

En tercer lugar, y relación al manejo de las emociones encontramos una preocupación por entender cómo corregir a nuestros compañeros, o cómo hacer una crítica sin que el otro se sintiera mal, dicha preocupación nos permitió abordar técnicas de corrección que inicialmente habían sido seleccionadas únicamente como una herramienta de uso docente pero que en el desarrollo del proceso se hicieron necesarias también para los estudiantes.

En cuarto lugar, se observó que la autonomía de los estudiantes incrementó considerablemente. En las primeras fases, la técnica de modelaje les permitió entender cómo se podría escribir y a partir de lo que veían en mis escritos empezaron a construir los propios, en las

fases medias, empezaron a solicitar por iniciativa propia más herramientas que les permitieran mejorar su escritura, ya que eran conscientes de que una persona les estaba leyendo y mostraban preocupación por lo que este lector podría decir de sus escritos, o la forma en la que los recibiría; en las últimas fases mi intervención era muy poca, aunque seguía modelando las cartas, ya más por continuar con la actividad que por mostrarles un ejemplo de cómo podrían construir sus textos, los estudiantes casi no me consultaban ni pedían mi consejo, buscaban lo que necesitaban por sus propios medios, se autoevaluaban o corregir en parejas, todo de manera muy independiente del docente. Esta práctica se dio de esta manera debido a dos situaciones: los estudiantes empezaron a confiar más en sí mismos, y aprendieron cómo corregir o consultar aquellas palabras o frases que les generaban dudas.

10. CONCLUSIONES

10.1 CONCLUSIÓN GENERAL

A nivel general se puede afirmar que nuestra preocupación inicial sobre cómo promover actividades de clase que involucren la función social y comunicativa de la lengua, en contextos reales y que inspiren a los estudiantes a leer y escribir, fue resuelta. A través de la articulación de la intencionalidad didáctica de los docentes, y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes logramos desarrollar un proyecto que cumpliera con la finalidad comunicativa de la enseñanza de la lengua castellana, y que nos permitió tanto preservar el sentido social de la lectura como dotarlo de un significado personal para los niños.

10.2 CONCLUSIONES ESPECÍFICAS

De acuerdo a lo desarrollado durante el proyecto y a los objetivos que habíamos trazado para Encartados, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1. Incorporar actividades en la clase de lengua castellana, que involucraran tareas comunicativas reales avaló la sostenibilidad y vigencia del proyecto, dado que al brindar un enfoque comunicativo para aprender y enseñar lengua castellana, se dota de sentido social a las prácticas educativas; dicho enfoque comunicativo nos permitió realizar un intercambio no sólo académico sino también un intercambio multimodal donde además de la interacción verbal

entraron en juego toda una gama de gestos, elementos literarios, contextos e intereses que determinaron la creación de contenido significativo para los estudiantes.

2. Pudimos desarrollar y aplicar este proyecto de escritura creativa satisfactoriamente, gracias a que se conjugaron los intereses de enseñanza de los docentes y los intereses de aprendizaje de los estudiantes, que en este caso estaban orientados hacia el uso comunicativo de los contenidos vistos en la clase de lengua castellana y a su aplicación en contextos reales, es decir, contextos que trascendieran el aula. Además, el haber incluido prácticas de escritura creativa en las clases de lengua castellana, a través de un enfoque colaborativo de resolución e inmersión en problemas, propició que se produjeran resultados innovadores, que a su vez llevaron a los estudiantes a escribir con observación cuidadosa, crear cuentos, ser más autónomos y compartir la experiencia de leer y escribir obras creativas.

3. Nuestro último objetivo era fortalecer la confianza de los estudiantes a la hora de redactar sus propios textos, en relación con actividades de clase que trascendieran el aula y los motivaran a leer y escribir. Pudimos observar a cabalidad que se cumplió, no sólo por la mejoría en cuanto a su actitud y calificaciones en lengua castellana, que fue algo a lo que los profesores, estudiantes y padres, dieron especial importancia, sino porque a medida que iba avanzando el proyecto los estudiantes fueron dejando de solicitar ayuda o guías para escribir, y solicitaron que se les brindaran herramientas que les ayudaran a redactar mejor sus textos y a corregir los de sus compañeros de una manera asertiva y empática.

4. Fue claro que, aunque hay cosas que están planeadas y determinadas para el proyecto, en el camino surgen muchas otras más que lo enriquecen y que surgen de la interacción espontánea, dialógica, entre docente y estudiantes. Nunca nos esperamos que los estudiantes solicitaran que se les explicara y se les dieran más herramientas para comunicarse de una manera más efectiva y bella (por supuesto, esto terminó estando ligado a contenidos gramaticales que se abordan en las clases de lengua castellana, signos de puntuación, conectores, uso del diccionario, coherencia, cohesión, técnicas de escritura, búsqueda en bases de datos de bibliotecas, etc.); y mucho menos que se pudiera dar una formación en valores y emocionalidad, pero tuvimos que abordarla por las necesidades afectivas de los estudiantes. Todo esto enriqueció enormemente el proyecto, tanto a nivel disciplinar y teórico, como a nivel personal para los estudiantes y para mí misma.

Es por esto que considero fundamental que nuestro quehacer como docentes de lengua castellana se vea vinculado a actividades que propicien el uso comunicativo de la lengua, en relación con una práctica social significativa, a través del aprendizaje basado en proyectos, pues como lo hemos demostrado, nos permite abordar un sin fin de contenidos propios de los cursos y acordes a nuestros propósitos de enseñanza, y a la vez, hace que nuestros estudiantes se sientan más motivados y comprometidos con su proceso y con su desarrollo personal en pro de su bienestar y del de los otros.

11. RECOMENDACIONES

Tomando en cuenta un horizonte más amplio de los alcances del proyecto, es para mí pertinente realizar una serie de recomendaciones a mis compañeros maestros, no sólo de lengua castellana, sino de cualquier otra área, que se quieran aventurar a realizar proyectos que les permitan articular sus intereses didácticos no solo con los intereses comunicativos sino también emocionales, y de aprendizaje de sus estudiantes.

La primera es respecto a lo provechoso del aprendizaje por proyectos. Es una metodología que a nivel general, no es muy explorada en las licenciaturas (salvo cuando está ligada al aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera), pero nos ofrece un enfoque pedagógico altamente efectivo y enriquecedor: fomenta el desarrollo de habilidades prácticas, impulsa la resolución de problemas de manera tanto individual como colaborativa, promueve la autonomía y la responsabilidad, ya que los estudiantes asumen un papel activo en la planificación y ejecución del proyecto, impulsa la creatividad y la innovación, permite integrar diferentes los saberes de diferentes disciplinas, y al ser práctico, facilita un aprendizaje más significativo y duradero.

La segunda, sobre las ventajas de aplicar la técnica de correspondencia escolar. En *Encartados* pudimos concluir que este recurso nos aporta en tres niveles: comunicativo (se fomenta la comunicación escrita, mejorando las habilidades de expresión de los alumnos, teniendo siempre en cuenta que hay un lector), didáctico (los intercambios de experiencias e ideas con otros estudiantes, promueven la apertura a nuevas perspectivas de aprendizaje, las interacciones escritas de los estudiantes giraron en torno a una preocupación natural y autónoma por crear textos de

calidad que a su vez hizo que quisieran indagar por los elementos que los llevarían a cumplir su objetivo), y emocional (más allá de pretender que los estudiantes se sintieran más confiados produciendo sus propios textos e hicieran correcciones asertivas, hubo algo que no se esperaba al inicio del proyecto, pero que fue uno de los aportes más enriquecedores, los estudiantes mostraron un alto grado de empatía y afectividad con sus amigos por correspondencia, tener acceso al relato personal de un par, les hizo ser más conscientes de los desafíos que enfrentan otras personas y qué podrían hacer para apoyarlas o ayudarlas). De igual manera, estos mismos aportes se pueden observar en los trabajos citados en el apartado de antecedentes, lo que nos lleva a concluir que la correspondencia escolar es una técnica que tiene alcances, personales, grupales, emocionales, intelectuales y sociales.

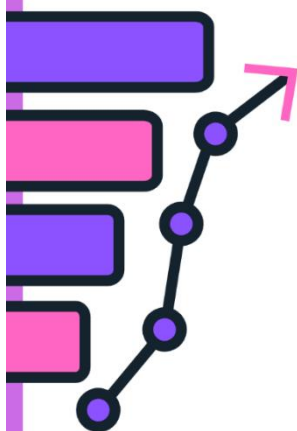
Por último, la tercera recomendación radica en la importancia de estimular la creatividad en los estudiantes a través de la lectura y la escritura. Por una parte, la exploración de ámbitos fantásticos a través de la escritura no solo nutre las habilidades comunicativas de los estudiantes, sino que también cultiva su capacidad innovativa. Por otra, la lectura, bien sea de la experiencia personal de un amigo, o de diversos textos, amplía y estimula tanto nuestra imaginación como nuestro bagaje emocional, intelectual y cultural. En conjunto, este proceso les permite a nuestros estudiantes descubrir y desarrollar su voz literaria única y creativa, algo que quizás con el afán de cumplir con los objetivos de nuestra clase dejamos un poco de lado, pero deberíamos valorar mucho más.

Anexo 1.3



1. ¿Cómo se han sentido al estar participando en *Encartados*?
2. ¿Hemos cumplido con las metas que nos propusimos?
3. ¿Qué les ha gustado del proyecto?
4. ¿Qué no les ha gustado del proyecto?
5. ¿Cómo se sienten ahora cuando escriben y leen?

Anexo 1.4



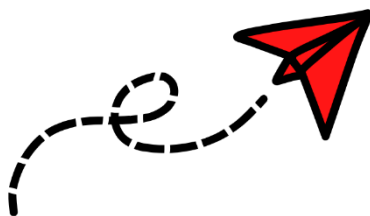
1. ¿Tus estudiantes te han dicho algo sobre el proyecto?
2. ¿Qué opinas de lo que estamos haciendo en *Encartados*?
3. ¿Has percibido algún cambio en tus estudiantes desde que están en el proyecto?
4. ¿Ves alguna mejoría en cuanto al proceso lecto escritor?
5. ¿Te atreverías a hacer algo así en tus clases?
6. ¿Qué opinas de incluir tareas con enfoque comunicativo en tus clases?

Anexo 1.5

1. ¿Que te ha dicho tu hijo sobre el proyecto?
2. ¿Qué opinas de lo que hicimos en *Encartados*?
3. ¿Has percibido algún cambio en tu hijo desde que participa en el proyecto?
4. ¿Qué aspectos positivos resaltas del proyecto?
5. ¿Qué crees que se pudo haber hecho mejor durante el proyecto?



Anexo 1.6



1. ¿Cumplimos los objetivos del proyecto?
2. ¿Cómo se sintieron al participar en *Encartados*?
3. ¿Que aprendieron mientras hicimos el proyecto?
4. ¿Qué les gustó del proyecto?
5. ¿Qué no les gustó del proyecto?
6. ¿Qué opinan de la lectura y la escritura ahora?
7. ¿Creen que algo cambió en ustedes al participar en el proyecto?
8. ¿Cómo se sienten ahora cuando escriben?

Anexo 1.7

1.¿Cuál es tu opinión general del proyecto? 2.¿Crees que ayudó en algo a tus estudiantes? 3.¿Percibiste algún otro cambio en los estudiantes que hicieron parte del proyecto? 4.¿Qué opinas ahora de incluir tareas con enfoque comunicativo en tus clases? 5.¿Qué aspectos positivos resaltas del proyecto? 6.¿Qué crees que se pudo haber hecho mejor durante el proyecto?	
--	---

12.2 CIRCULARES

Anexo 2.1

 ENCARTADOS

Cordial Saludo

Por medio de la presente queremos invitarlos a participar del proyecto Encartados, un proyecto de escritura creativa que se llevará a cabo con los estudiantes de grado tercero del colegio Gimnasio Superior nuevos Andes, y el colegio Nuestra Señora del Rosario - Bogotá, con el fin de articular procesos de enseñanza aprendizaje del área de lengua castellana, que le permitan tener a los estudiantes una visión más amplia de la lectura y la escritura, a través del enfoque comunicativo y el aprendizaje basado en proyectos.

Los estudiantes de ambas instituciones intercambiarán cartas y participarán en ejercicios de escritura creativa. Las sesiones del proyecto se llevarán a cabo dentro del horario escolar en los espacios de semillero para el Gimnasio Superior Nuevos Andes, y orientación o lengua castellana para los estudiantes del colegio Nuestra Señora del Rosario - Bogotá.

De estar interesados en participar, agradecemos enviar esta circular firmada y diligenciada. Agradecemos su atención.

Yo _____ identificado con cédula de ciudadanía número _____ de _____ autorizo a mi hijo _____ a participar en el proyecto de escritura creativa Encartados.
Y yo _____ estudiante de grado tercero del colegio _____ declaro que quiero participar en dicho proyecto.

Padre o Madre

Estudiante

Anexo 2.2



12.3 FLYIERS

Anexo 3.1: Gimnasio Superior Nuevos Andes



Anexo 3.2: Colegio Nuestra Señora del Rosario



12.4 TALLERES

Anexo 4.1

EL MONSTRUO DE COLORES

Anna Llenas

Taller de inteligencia Emocional

RECONOCER LAS EMOCIONES

1. Se entrega a cada estudiante un molde con la silueta del monstruo de colores, y seis trozos de foami, cada uno de un color diferente (amarillo, azul, rojo, gris, verde, rosado). Después de representar cada una de las emociones, los estudiantes pegan palitos de paleta en la parte de atrás de cada monstruo.
2. El docente escribe diez situaciones en diez tarjetas diferentes, en cada una de ellas hay implícita una emoción. Al leerlas en grupo, los estudiantes muestran a qué emoción corresponde cada situación, levantando el monstruo que consideran adecuado y explican por qué lo eligieron.

GESTIONAR LAS EMOCIONES

3. Haciendo uso de las mismas tarjetas, los estudiantes expresan cómo responderían ante una situación determinada, qué harían en ese caso para procesar y dirigir sus emociones. Al finalizar nos enfocamos en cuatro aspectos que podrían ayudarnos a gestionar nuestras emociones, independientemente de cuáles sean: respirar, identificar, expresar, reflexionar.

COMPRESIÓN DE EMOCIONES

4. Cada estudiante elige una de las emociones (sin mencionarla al grupo), y cuenta una anécdota en la que se sintió así, luego, sus compañeros tratan de identificar de qué emoción se trataba, haciendo uso de los monstruos creados en el primer punto. Se hace énfasis en reconocer cómo se siente el otro y qué sería bueno decir en una situación así; los estudiantes intercambian frases muy empáticas, de apoyo, motivación o alegría compartida.

Anexo 4.2

EL ESTOFADO DEL LOBO

Keiko Kasza

Taller de inteligencia Emocional

ANTES DE LA LECTURA

Se proyecta la portada del libro, y se pregunta a los estudiantes:

- ¿qué ven en la portada?
- ¿De qué creen que se trata la historia?
- ¿Qué piensan que planea hacer el lobo?
- ¿Cómo crees que se siente la gallina?

DURANTE LA LECTURA

Mientras leemos, realizamos las siguientes preguntas a las estudiantes:

- ¿Qué hace que el lobo esté persiguiendo a la gallina?
- ¿Por qué creen que el lobo no se comió inmediatamente a la gallina?
- ¿Cómo se sintió el lobo al ver a los pollitos?
- ¿Cuál era la situación de la gallina y los pollitos?
- ¿Qué cambió tras la visita del lobo?
- ¿Cuál fue su parte favorita del cuento? ¿Por qué?

DESPUÉS DE LA LECTURA

El docente reúne el material necesario para realizar las siguientes actividades:

- Los estudiantes forman grupos, el docente reparte marionetas del lobo, la gallina y algunos pollitos, a cada grupo; posteriormente, los estudiantes recrean el final de la historia poniendo de manifiesto las emociones de los personajes, el docente los guía con las siguientes preguntas: ¿Cómo era el lobo al comienzo y al final de la historia?, ¿Qué hizo cambiar al lobo de idea?, si hubieras sido la gallina, y no supieras de las intenciones del lobo, ¿Cómo te hubieras sentido al verlo en la puerta?, ¿Por qué los pollitos amaban al lobo?.
- En medio octavo de cartulina, los estudiantes ilustran una situación en la que se han dado cuenta que otras personas tienen necesidades diferentes a las suyas, si les han ayudado o si han recibido ayuda de alguien en un momento difícil. Al finalizar, compartimos las historias con el grupo.

Anexo 4.3

REPARAR LA ESCRITURA

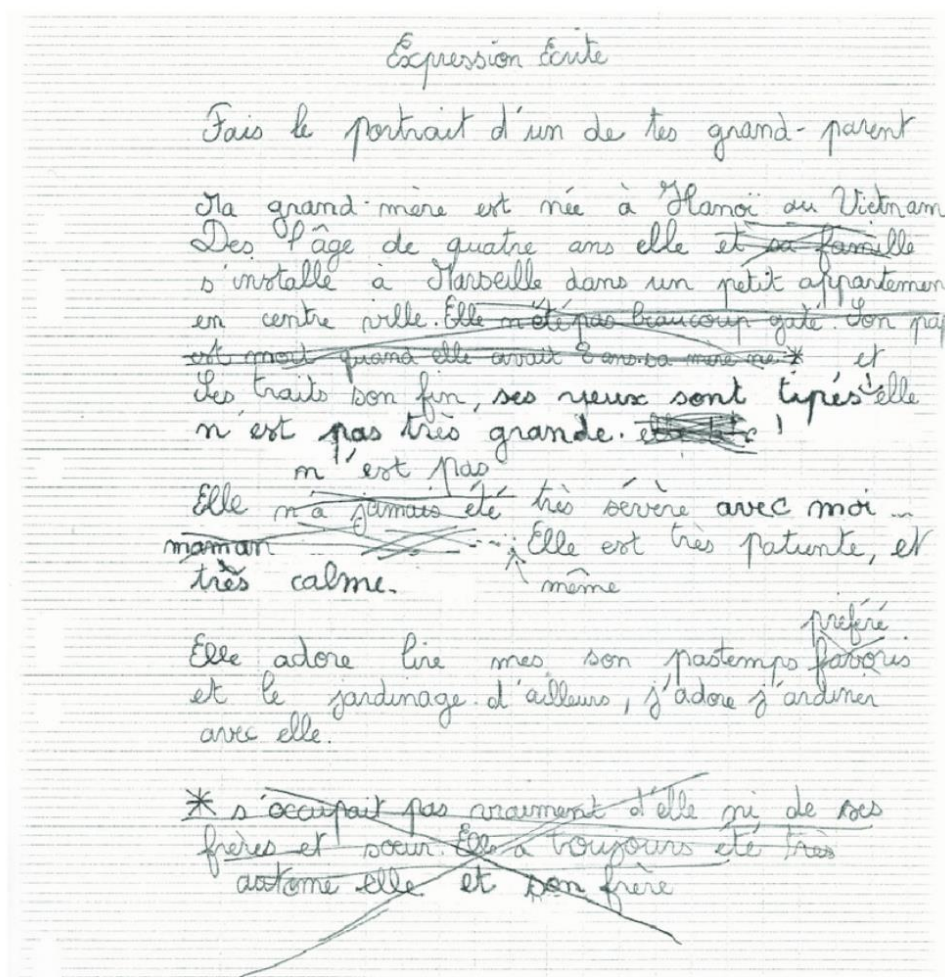
Críticas Constructivas

Daniel Cassany - Úrsula Perona

WARMING

Se proyecta la siguiente imagen y se pregunta a los estudiantes:

- ¿Qué es eso que están viendo?
- ¿Por qué creen que la persona que lo escribió lo ha hecho?
- ¿Es bueno utilizar este tipo de técnica o no?



Tras resolver las preguntas, el maestro lidera una discusión sobre *el error*, se hace énfasis en que los errores o fallas no solo en la escritura sino en cualquier aspecto, son inevitables y contribuyen en gran medida al proceso de aprendizaje, pues siempre aprendemos tanto de los errores como de los aciertos; por eso no debemos preocuparnos o asustarnos por cometer errores, debemos saber que es algo natural y necesario para aprender; para que esto 'pase lo que más nos sirve es tener una actitud abierta y positiva cuando nos equivocamos, en lugar de esconder nuestros errores o faltas podemos buscar cómo corregirlos y valorar los aportes que hagan nuestros compañeros, aprovecharlos al máximo.

¿QUÉ CORREGIR?

De acuerdo a los propósitos del proyecto y el ejercicio escritural que se desarrolla con los estudiantes, nos enfocaremos en hacer correcciones de contenido que se fije sobre todo en el contenido, se explica a los estudiantes que el proceso de corrección consta de dos operaciones diferentes: 1. Búsqueda de defectos, errores o imperfecciones. 2. Revisión o reformulación de éstos. En conjunto se empieza a elaborar un diagrama en Excel, orientado -pero no exclusivo- a los siguientes errores que es preciso corregir, y se proyecta a los estudiantes mientras se va elaborando:

Reglas:

1. Ortografía: escritura de las palabras.
3. Gramática: forma en la que combinamos o cambiamos palabras para escribir oraciones.

Sentido:

1. Puntuación.
2. Conectores.

Secuencia:

1. Ideas claras y relevantes.
2. Orden lógico de los acontecimientos.

¿CÓMO CORREGIR?

Continuamos completando el diagrama, pero ahora nos enfocamos en cómo dar un tono más constructivo a la corrección, de manera que nuestro amigo por correspondencia pueda encontrar el lado de los errores y sentirse libre, o cómodo al decidir si aceptar o no los cambios propuestos por nosotros.

En primer lugar, abordaremos las cuestiones técnicas de las formas de corrección, se proponen varios métodos a los estudiantes y se incluyen en el diagrama aquellos que estén dispuestos a utilizar:

- Marcar el error: puede hacerse encerrando la palabra en un círculo o añadiendo un signo - al final de cada palabra; se recomienda hacer esto cuando la otra persona puede utilizar recursos como apuntes o diccionarios para corregirlo.
- Hacer anotaciones: utilizando post-it hacemos notas cuando encontramos algún error, o cuando queramos destacar algo que nos guste o no nos guste del texto; se recomienda hacer esto cuando planeamos dar opiniones generales sobre un texto.

- Dar la solución: indicar a nuestro compañero cuál sería la forma correcta de emplear o escribir una palabra, o la manera más apropiada de desarrollar la idea; se recomienda hacer esto cuando sabemos con seguridad que nuestro compañero no podrá hacer la corrección de manera autónoma.
- Dejar pistas: dar algún tipo de información que no sea la solución misma, pero que nos permita identificar que hay un error y algunas opciones para corregirlo, esto lo podemos hacer preguntado: ¿Qué quieres decir con? ¿Qué significa? ¿Podrías explicar por qué? O haciendo sugerencias como: ten cuidado con la ortografía, sería bueno que reescribieras la parte de, trata de aclarar la idea principal, cambia esta palabra por una que se adecue mejor.

Por último, respecto a la cuestión técnica de la corrección, se hace una precisión de aquello que deben contener nuestras correcciones, estas deben ser

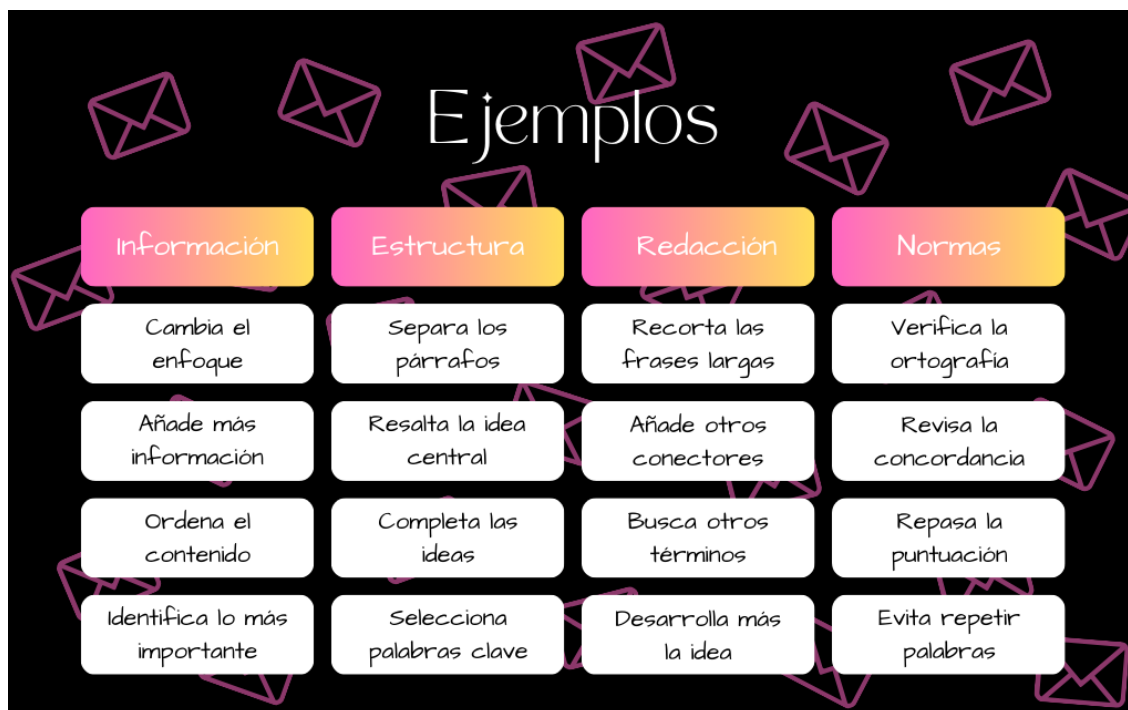
1. Relevantes: Debemos anotar únicamente lo más importante
2. Claras: Debemos usar palabras comprensibles y conocidas por nuestro compañero.
3. Localizadas: Debemos especificar siempre a qué parte del texto nos referimos.

En segundo lugar, orientamos la discusión a la parte afectiva de la corrección, incluimos en nuestro diagrama los acuerdos generales a los que lleguemos sobre cómo hacer las críticas de manera más constructiva. Para esto vemos el vídeo Comunicación asertiva: La técnica del sándwich, de la psicóloga Úrsula Perona <https://www.youtube.com/watch?v=D5bATrguvHQ>

Anexo 4.3.1



Anexo 4.3.2



Anexo 4.4

TALLERES DE ESCRITURA

Uso del Diccionario

1. Organiza las siguientes palabras alfabéticamente:

- | | | |
|-------------|-------------|--------------|
| - Peregrino | - Estación | - Oro |
| - Pesa | - Fregadero | - Rey |
| - Plata | - Flecha | - Alcalde |
| - Ceba | - Orquesta | - Salvaje |
| - Gol | - Pena | - Calendario |
| - Silencio | - Lágrima | - Bolsillo |

2. Encuentra el significado de las siguientes palabras:

- | | | |
|---------------|---------------|--------------|
| - Elegante | - Nadar | - Colectivo |
| - Foco | - Jauría | - Amanecer |
| - Grafito | - Helicóptero | - Perplejo |
| - Órbita | - Genio | - Lánguido |
| - Habitat | - Frondoso | - Monumental |
| - Inalámbrico | - Tenue | - Radiante |

3. Encadenar palabras

Se establece un tiempo para la partida y se elige una palabra de inicio. El primer jugador busca esa palabra y lee el significado. El siguiente jugador debe buscar la última palabra de dicha definición y pasar el diccionario al siguiente participante al acabar. Pierde el jugador que tiene el diccionario entre las manos cuando expira el tiempo de partida. Se van eliminando jugadores y gana el último en poseer el diccionario. Comenzaremos con la palabra: cambiar.

Anexo 4.5

A ENREDAR LOS CUENTOS

TALLER DE COHERENCIA Y COHESIÓN



Para escribir un buen cuento, o en general un buen texto, debemos tener en cuenta algunos puntos claves en relación a cómo organizamos aquello que estamos presentando:

- Las ideas y palabras deben relacionarse entre ellas.
- Lo que digamos debe ser claro y preciso.
- Los mensajes que queremos transmitir no pueden contradecirse entre sí.





COHERENCIA

Un texto es coherente si el lector es capaz de encontrarle sentido a lo que se dice y puede distinguir cómo están organizadas las partes o secuencias del mismo.

COHESIÓN

Es la forma en la que se relacionan las palabras o ideas de un texto para que este tenga sentido y se pueda entender.



SUBRAYA LA IDEA SIN SENTIDO

- Ana baila muy bien, seguro perderá el concurso.
- Hace mucho calor, me pondré una chaqueta y una bufanda.
- Julián y Martina son muy buenos amigos, siempre pelean y comparten.
- Ayer fuimos al acuario, pudimos ver a los camellos nadando.
- Mi papá disfruta mucho la poesía, por eso siempre come helado.



REEMPLAZALA POR OTRA



COMPLETA EL TEXTO CON PALABRAS APROPIADAS

- Hice los _____ de matemáticas en mi _____.
- A Miguel le duele la _____ por comer tantos _____.
- Me compré un _____ verde muy _____ para el frío.
- Tatiana perdió sus _____ en el _____.
- Tengo un _____ en el _____ porque me caí.
- Mi gato no me deja _____, se la pasa _____ toda la noche.



ORGANIZA EL TEXTO ESCRIBIENDO LOS NÚMEROS DEL 1 AL 8

El caballo de Jairo Anibal Niño

____ Qué lástima y qué pena que usted no vea al caballo que tengo dentro de mi bolsillo.
 ____ Eso es algo descabellado. / Mi caballo me ha dado mil alegrías, ochenta rubes, un caracol, un mapa, un barco, tres marineros, dos mariposas y una ilusión.
 ____ ¿Qué tiene en el bolsillo? / Un Caballo.
 ____ ¿Se volvió loca? / Mi caballo es rojo, azul o violeta, es naranja, blanco o verde limón, depende del paso del sol. Posee unos ojos color de melón y una cola larga que termina en flor.
 ____ Tiene cero en matemáticas.
 ____ No es posible, niña tonta. / Tengo un caballo que come hojas de menta y bebe café.
 ____ Y la niña sacó el caballo del bolsillo de su delantal, montó en él y se fue volando.
 ____ Embustera, tiene cero en conducta. / Mi caballo canta y baila boleros y reggae.



Anexo 4.6

TALLERES DE ESCRITURA

Uso de Conectores

1. ¿Qué son los conectores? Discutir en grupo.

Los conectores son un tipo de palabras que nos ayudan a enlazar ideas, oraciones, otras palabras o párrafos, por ejemplo: Me gustan los mangos **y** las fresas; íbamos a salir **pero** estaba lloviendo. Existen diferentes tipos de conectores que se clasifican según la función que cumplen.

2. Unir el tipo de conector, la definición y los ejemplos.

Orden	Añadir comentarios	En resumen, en definitiva
Adición	Razón por la que se hace algo	Primero, antes que nada, por último
Explicación	Expresar contradicción	Es decir, o sea, en otras palabras
Ejemplificación	Organizar las ideas	Por esto, en consecuencia
Oposición	Hablar del resultado	Tal como, por ejemplo, en concreto
Consecuencia	Exponer de qué se trata algo	Debido a, porque, ya que
Causa	Efectos que algo produce	Además, así mismo, también
Conclusión	Aclarar a través de ejemplos	Sin embargo, pero, en cambio

3. Completa las oraciones con las palabras más adecuadas que encuentres, trata de no repetirlas.

- Me encanta la comida mexicana y _____ la italiana.
- Para preparar el pastel _____ hay que comprar los ingredientes.
- Mi abuelita ama las flores _____ las rosas, girasoles y lirios.
- Catalina habla varios idiomas _____ ha vivido en varios países,
- Los investigadores buscan información y _____ analizan datos.
- Mi papá es etólogo, _____ estudia el comportamiento animal.
- Fuimos al teatro _____ no pudimos entrar porque no había tiquetes.
- Estoy enfermo _____ no puedo salir a jugar.

4. En grupo, elaborar un póster con los diferentes tipos de conectores, sus usos y algunos ejemplos.

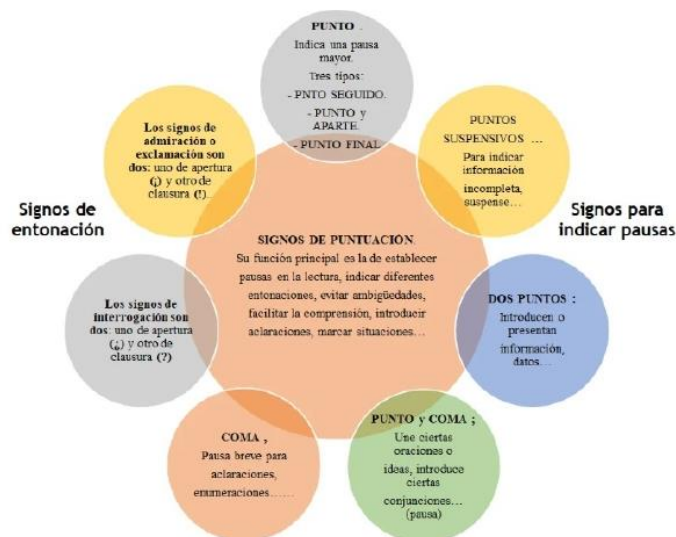
Anexo 4.7

TALLERES DE ESCRITURA

Signos de Puntuación

Los signos de puntuación facilitan la comprensión de lo que se escribe o se lee. Además, nos permiten dar la entonación adecuada a la lectura.

1. En grupo, elaborar y completar el siguiente diagrama:

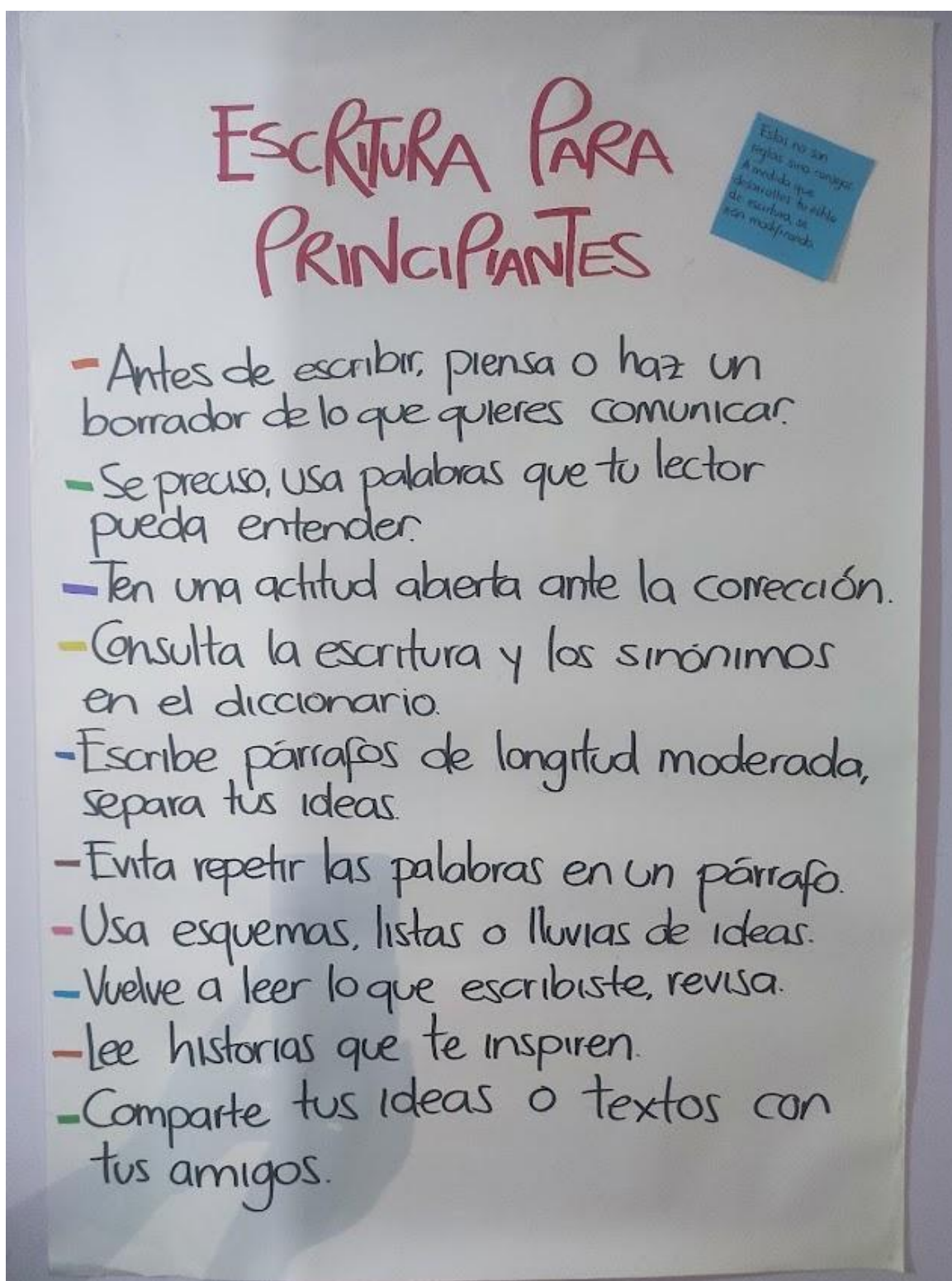


2. Pon el signo adecuado en las siguientes oraciones:

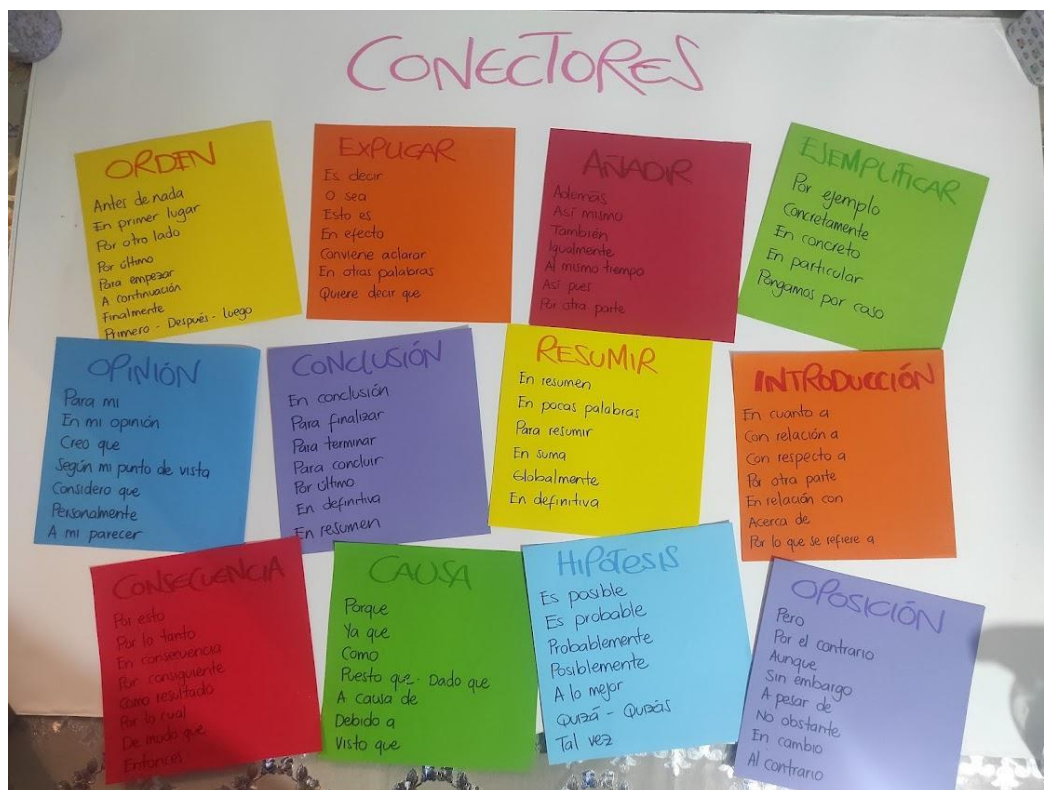
- El avión se retrasó ____ Los pasajeros estaban indignados.
- El profesor dijo ____ Mañana corregiremos los ejercicios ____
- ____ Qué buena suerte tienes ____
- ____ Vendrías conmigo al médico ____ No quiero ir solo ____
- Querida Ana ____ ayer estuve pensando en ti.
- ____ Bravo ____ Superaste la prueba ____
- ____ Te gustaría bailar conmigo ____
- Para la cena tenemos ____ pizza ____ lasagna ____ provolone ____ carpaccio y fettuccine.
- ____ Qué hora es ____
- Próximo destino de vacaciones ____ Cuba.
- ____ Hace mucho calor ____
- Le dijo que no ____ Acto seguido ____ él se marchó a su casa ____
- Nota mental ____ no olvidar comprar leche y mantequilla.
- El mar estaba agitado ____ los barcos no pudieron salir a navegar ____

12.5. POSTERS

Anexo 5.1



Anexo 5.2



Anexo 5.3



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baltscheit, M. (2010). *El León que no Sabía Escribir*. Lóguez.

Barco, M., Castañeda, R., & Acosta, J. (2007). *En busca de las nuevas ideas: mediación de la creatividad desde la perspectiva cognitiva*. I Congreso Internacional de Creatividad y Pedagogía.

Beltrán D, & Lozano, N. (2014). *Análisis del proceso didáctico generado en el proyecto internacional de intercambio epistolar entre niños de primer ciclo de Argentina y Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana.

Camelo, S., Dausen, E., & Hurtado, E. (2018). *Travesía Epistolar*. Pontificia Universidad Javeriana.

Carrasco, M. et all. (2019). *La aplicación de las técnicas Freinet: texto libre, imprenta escolar y correspondencia interescolar para la mejora de la producción de textos descriptivos y argumentativos*. Universidad de Ciencias y Humanidades.

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Graó.

Castañeda, A. (2018). Intercambio de correspondencia escolar 2017-2018. Escuela Rural CED Los Arrayanes

Decanio, F. & Dolz-Mestre, J. (2015). *La correspondencia escolar electrónica: un enfoque didáctico para el desarrollo de la intercomprensión entre lenguas románicas*. La educación plurilingüe y el interaccionismo socio-discursivo, p. 265–289. Université de Genève.

Didacticalia. (2015). *Correspondencia Interescolar*. Creative Commons.
<https://didactalia.net/comunidad/materialeducativo/recurso/correspondenciainterescolar/30a29bb3-bd6d-4595-a6a1-696952b35b0c>

Domínguez, J. (2020). *Correspondencia y Encuentro Escolar*. Edomex.

Elliot, A. (Director). (2009). *Mary and Max* [Film]. Melodrama Pictures.

Elliot, J. (2000). *La Investigación - Acción en Educación*. Morata.

García, L. & Guzmán Y. (2016). *El género epistolar: una expresión de la escritura auténtica en el aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gómez, R. (1997, septiembre 17). *El regreso de la Chilindrina* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=58YtkAY7KFY>

Guevara, E. (2017). *Cartas de Despedida*. Ocean Sur.

Eugenio, C. (2004). Lectura, Escritura y Formación Docente. *¿Enseñar o Aprender a Escribir y Leer?*, II, 54–56. Universidad Tecnológica de Pereira.

Ferreiro, E. (1986). *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. Siglo XXI.

Franco, K. & Pérez, A. (2014). *Sistematización de la experiencia significativa “ciudadanos digitales” de la institución educativa José Asunción Silva, desde una perspectiva crítica e interpretativa del saber de la práctica*. Universidad Pontificia Bolivariana.

Freinet, C. (1982). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.

Huerta, G. (2014). *La correspondencia escolar en primer grado: Un motivo para escribir y leer*. BENM.

Llenas, A. (2012). *El Monstruo de Colores*. Flamboyant.

Jurado, F. (2009). *La Interpelación y la Fuerza Crítica de la Escritura*. Cuadernos de Psicopedagogía, 6, 77–86. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Kasza, K. (2005). *El Estofado del Lobo*. Norma.

Knudsen, M. (2007). *Un León en la Biblioteca*. Ekaré.

Lerner, D. (2001). *Leer y Escribir en la Escuela: lo Real, lo Posible y lo Necesario*. FCE.

Lobel, A. (2000). La Carta. En *Sapo y Sepo son Amigos* (pp. 55–66). Alfaguara.

Marín, M. (2004). *Lingüística y Enseñanza de la Lengua*. Alique.

MCEP. (2017). *La Correspondencia Escolar*. Técnicas Freinet.

Papatheodoulou, A., & Samartzi, I. (2016). *Una Última Carta*. Kalandraka.

Perona, U. [Psicoactiva]. (2017, enero 10). *Comunicación asertiva: la Técnica del Sándwich* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D5bATrguvHQ>

Rodari, G. (1999). *Gramática de la Fantasía*. Panamericana.

Rodari, G. (2012). *Cuentos por Teléfono*. Juventud.

Señal Colombia [Yoga Para Niños]. (2015, August 15). *Willy el verde: Calma Calma* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FdVk9L1f8vI>

UPTC. (2009). Personaje Invitado: Celestin Freinet. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 6, 165–173.

Vygotsky, L. (1999). *Imaginación y creatividad en la edad infantil*. Pueblo y educación.

CERTIFICADOS DE APROBACIÓN



NIT. 900216990-1
CODIGO DANE: 311001109168
Aprobación Oficial ante Secretaría de Educación Distrital
08-0174 de 08 de mayo de 2009, 08-0614 de 30 de Agosto de 2010

Bogotá D.C., 1 de Agosto de 2018

Señores
UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
Atn. Sra. SANDRA ARCHILA
Directora Académica
Ciudad

REF: APROBACION APLICACIÓN PROYECTO PASANTIA

Muy atentamente nos permitimos informar a ustedes que el Gimnasio Superior Nuevos Andes, aprobó la aplicación del proyecto ENCARTADOS como parte de una pasantía docente en nuestra institución, a la señorita **ANDREA CAROLINA RIVERA ROBLES**, identificada con la Cédula de Ciudadanía No. 1.030.611.720 de la Ciudad de Bogotá.

Dicho proyecto tuvo como finalidad incentivar los procesos de escritura creativa entre los niños de tercero de nuestra institución y los niños del mismo grado del colegio del Rosario de Bogotá.

Cordialmente,
GIMNASIO SUPERIOR NUEVOS ANDES

SANDRA ARCHILA
Directora Académica



Colegio Nuestra Señora del Rosario - Bogotá

Religiosas Dominicas de Santa Catalina de Siena

Institución de Educación formal, académico, carácter privado, jornada única
Aprobado por la S.E.D. Resolución. 7456 de noviembre 13 de 1996 para los grados de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media.
Calle 4ª NO. 57 - 49 Tels. 4203386 - 4202307 - 2606329 - Fax 2626342 www.colrosariobogota.com
Código DANE: 311001-003483

Bogotá D.C., 3 de Septiembre de 2018

Señores

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LENGUA CASTELLANA

Ciudad

Asunto: Aplicación proyecto "Encartados" pasantía docente.

Respetados Señores:

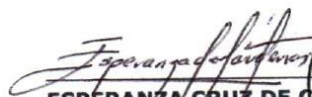
Reciban nuestro cordial saludo acompañado de la bendición de Nuestra Madre del Rosario, deseándole éxitos en sus labores diarias.

El Colegio Nuestra Señora Del Rosario Bogotá, hace constar que la señorita **ANDREA CAROLINA RIVERA ROBLES**, identificada con C.C. 1.030.611.720 de Bogotá, participó en la aplicación del proyecto "ENCARTADOS" como parte de la pasantía docente en nuestra Institución,

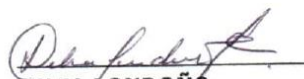
Dicho proyecto tuvo como finalidad incentivar los procesos de escritura creativa en los niños del curso 309 de nuestra Institución.

Agradezco la atención a la presente.

Cordialmente,


ESPERANZA CRUZ DE CARDONA
Directora Académica




DILIA LONDOÑO
Jefe de Área Lengua Castellana