



**Implementación de una secuencia didáctica para movilizar concepciones y conocimientos de la escritura como proceso en los docentes de la institución Educativa Central de Bachillerato Integrado, sede: Manuela Beltrán**

**Susy Viviana Jiménez García**

**Tesis presentada para optar por el título de Magister en Educación**

**UNIVERSIDAD ICESI  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y LENGUAJE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI**

**2018**



**Implementación de una secuencia didáctica para movilizar concepciones y conocimientos de la escritura como proceso en los docentes de la institución Educativa Central de Bachillerato Integrado, sede: Manuela Beltrán**

**Susy Viviana Jiménez García**

**Tesis presentada para optar por el título de Magister en Educación**

**Directora**

**ALICE CASTAÑO LORA**

**Co- director**

**MAURICIO FRANCO**

**UNIVERSIDAD ICESI**

**ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y LENGUAJE**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**SANTIAGO DE CALI**

**2018**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

---

Firma del jurado

Santiago de Cali, julio 23 de 2018

## **Agradecimientos**

Primeramente a Dios, porque gracias a su amor y su gracia me ha permitido estar de pie hoy, culminando una etapa importante en mi vida.

Al Ministerio de Educación Nacional por brindarme la oportunidad, a través del programa Becas para la Excelencia Docente, de continuar cualificándome a nivel profesional.

A la Universidad Icesi porque gracias a esta oportunidad de hacer parte de ella, logre uno más de mis sueños.

A los profesores de la Universidad Icesi quienes con su experiencia y conocimiento sembraron semillas de buena calidad en mi formación académica.

A los docentes de la I.E Central de Bachillerato Integrado, sede: Manuela Beltrán quienes con su apoyo y paciencia hicieron posible la implementación del presente trabajo.

## **Dedicatoria**

Esta tesis va dedicada a Dios, como piloto principal y artífice de mi vida, en agradecimiento por su compañía en cada minuto vivido durante su implementación.

A mi madre, porque sé los momentos de desvelo que pasó pidiendo a Dios que me ayudara a concluir mi trabajo.

A mis hijos César, Juan y Jennifer, Los cuales son el motor que mueve mi barco, por su amor incondicional y ayuda durante estos dos años. Siempre estuvieron animando mis momentos difíciles.

A mi esposo César, por la paciencia, la comprensión y ayuda cuando más lo necesité. Gracias

## Resumen

Este proyecto de grado se realizó con las docentes de la institución Educativa Central de Bachillerato Integrado, sede: Manuela Beltrán, ubicada en la zona urbana del municipio de Jamundí. Las docentes pertenecen a áreas del conocimiento, tales, como: Ciencias Sociales, preescolar, Idiomas y normalista superior.

Las docentes manifestaban preocupación por las falencias de sus estudiantes frente al proceso de escritura, lo cual se veía reflejado en los resultados de las pruebas Saber 2009- 2016. Dicha información se logró obtener mediante el análisis que como tutora del programa Todos a Aprender se realizó con los docentes de la sede. A pesar de que el programa venía desarrollando actividades de intervención ante la situación no era suficiente. Frente a lo anterior, surgió la necesidad de buscar estrategias que les permitiera a las docentes encontrar otras estrategias para desarrollar en el aula. Fue así como surgió este proyecto de grado, que se encargó de investigar e impactar en las docentes, pues son ellas las encargadas de los procesos de aprendizaje que se efectúan en el aula.

La propuesta de intervención, era reconocer cómo se estaba ejecutando el trabajo en las aulas de clase, por parte de las docentes, para transmitir los conocimientos concernientes a los procesos de lecto-escritura, identificar qué situaciones se reconocían como fortalezas y, a su vez, cuáles se evidenciaban como oportunidades de mejora. El proceso de escritura denota, así, una fuerte confrontación; situación que requirió el planteamiento de distintas estrategias que permitieran movilizar entre docentes el ejercicio de escribir.

La metodología usada fue la implementación de una secuencia didáctica, como estrategia flexible que permitió a los docentes reflexionar en sí mismos, en dialogo con otros, con teóricos y así contribuir en su rol de docente. La SD en su diseño contemplaba 6 momentos o actividades de trabajo a desarrollar por las docentes, las cuales estaban enfocados en identificar las concepciones y los

conocimientos sobre los elementos que componen el proceso de escritura de las docentes de la institución mencionada anteriormente.

Para ello, se tuvo en cuenta autores como Alice Castaño (2014) las concepciones de los docentes; Daniel Cassany (1989) el problema retórico; Mariana Miras (2000) la importancia de la escritura reflexiva y Flower y Hayes (1980) con sus aportes sobre modelo de producción escrita, entre otros. Cada uno de estos autores permitió orientar a los docentes en la vivencia de un proceso de escritura, punto importante para esta investigación.

Para finalizar, el análisis o hallazgos de la investigación se organizaron en tres bloques, esto con el propósito de realizar un análisis más preciso. El primer bloque era el reconocimiento de las concepciones de los docentes al inicio de la intervención, el segundo, reconocimiento de algunos referentes teóricos, y el tercero viviendo el proceso de escritura.

**Palabras clave:** Secuencia Didáctica, proceso de escritura, problema retorico, concepciones.

### **Abstract**

This project of degree is made with the teachers of the Central Educational Institution of Integrated Baccalaureate, headquarters: Manuela Beltrán, located in the urban area of the municipality of Jamundí. The teachers belong to areas of knowledge, such as: Social Sciences, preschool, Languages and higher education.

Teachers expressed concern about the failures of their students in the writing process, which was reflected in the results of the Saber 2009-2016 tests. Said information is obtained through the analysis that as a tutor of the Todos a Aprender program was carried out with the teachers of the headquarters. Although the program had been developing intervention activities in the face of the situation, it was not enough. Faced with the above, there is a need to look for strategies that would allow these teachers to find solutions. This is how this project of degree, which would be responsible for investigating and impacting teachers, because they are responsible for the learning processes that take place in the classroom.

The intervention proposal was to recognize how the work is being carried out in the classrooms by the teachers, to transmit the knowledge concerning the reading and writing processes, to identify which situations were recognized as strengths and, at the same time, , which were evidenced as opportunities for improvement. The writing process denotes, thus, a strong confrontation; situation that required the approach of different strategies that mobilize among teachers the exercise of writing.

The methodology used was the implementation of a didactic sequence, as a flexible strategy that allowed teachers to reflect on themselves, in dialogue with others, with theorists



and thus contribute to their role as teachers. The SD in its design includes 6 moments or work activities to be developed by the teachers; these were focused on identifying the conceptions and knowledge about the elements that make up the writing process of the teachers of the institution mentioned above.

For this, authors such as Alice Castaño (2014) were taken into account the conceptions of teachers; Daniel Cassany (1989) the rhetorical problem; Mariana Miras (2000) the importance of reflective writing and Flower and Hayes (1980) with their contributions on written production model, among others. Each one of these authors allowed to guide the teachers in the experience of a writing process, an important point for this research

Finally, the analysis or findings of the research were organized and carried out in three blocks, with the purpose of carrying out more precise work. The first block was the recognition of the conceptions of the teachers at the beginning of the intervention, the second, recognition of some theoretical referents, and the third one living the writing process.

**Keywords:** Didactic sequence, writing process, rhetorical problem, conceptions

## Introducción

La siguiente investigación está enmarcada en la necesidad de reconocer como se está ejecutando el trabajo en campo, por parte de los docentes de lenguaje de la I.E Central de Bachillerato Integrado de Jamundí, para transmitir los conocimientos concernientes a los procesos de lecto- escritura de los estudiantes. Teniendo en cuenta sus concepciones y conocimientos de los elementos que componen el proceso escritor. Entendiéndose éste como un proceso que implica una planificación de la tarea a desarrollar, la producción del texto que dé cuenta de dicha planificación y la revisión a que diere lugar el éxito de la tarea,

Cassany (1989) manifiesta que escribir es “mucho más que conocer el abecedario, saber juntar las letras o firmar un documento”. Quiere decir ser capaz de expresar información coherente y correcta para que la entiendan otras personas.

Para analizar la problemática es necesario mencionar las causas que la originan: bajos desempeños en las pruebas saber de lenguaje para los estudiantes de 3° y 5°, falencias en los componentes semántico, sintáctico y pragmático; y en la competencia escritora. Situación que también se evidenció en el aula de clase a la hora de escribir. También otra serie de situaciones relacionadas a las vivencias, creencias de los docentes que permean su práctica pedagógica. Es necesario mencionar que las falencias que se presentan en este aspecto no son exclusivas de los estudiantes, sino, que gran parte de la responsabilidad recae en las personas que orientan dicho proceso, los docentes.

Es por eso, que desde el 2004 el gobierno nacional colombiano ha colocado su empeño para generar estrategias que minimicen las brechas de los bajos índices de calidad educativa. Una de estas estrategias está encaminada en acompañar, capacitar, y realimentar los

procesos de los docentes en sus campos de acción. Lo cual lo ha realizado a través del Programa Todos a Aprender del MEN.

En concordancia con lo anterior, ante la necesidad de continuar con el proceso de acompañar a las docentes e intervenir en las falencias presentadas en los resultados de las pruebas, nace la siguiente propuesta de investigación, con la finalidad de reconocer cómo se está ejecutando el trabajo en campo, por parte de los docentes de lenguaje, para transmitir los conocimientos concernientes a los procesos de lecto- escritura de los estudiantes. Lo anterior, frente a los bajos resultados 2009-2016 presentados en las pruebas Saber en lenguaje. Y así lograr un apoyo más preciso a la necesidad del docente. Ya que, como lo dice Ferreiro (1989) “... el maestro debe ser aquel a quien se deben ofrecer los instrumentos que rescaten su reflexión teórica sobre su práctica para que él pueda construir su trayectoria conjuntamente con sus educandos...”

La investigación de esta problemática se realizó con el interés de reconocer las concepciones de los docentes en cuanto a la escritura como proceso e identificar los conocimientos desde lo disciplinar que ellos tienen. Y así buscar una ruta de trabajo que permita acompañar de manera efectiva y precisa la práctica de los docentes.

A continuación se describe cada una de las partes que componen este documento, con el fin de dar una idea general del contenido del mismo:

En la primera parte, se define el problema de investigación, teniendo insumos importantes como los resultados de pruebas Saber, que muestran el bajo rendimiento de los estudiantes en el área de lenguaje, específicamente en la competencia escritora. Por consiguiente, se plantea la pregunta de investigación y los objetivos (generales y específicos)

que son los que orientan el trabajo de este proyecto de investigación. De igual forma, se presenta una justificación en la que se manifiesta la pertinencia de este trabajo como aporte a lo disciplinar y didáctico de los docentes y en mejores aprendizajes para los estudiantes.

Continuando con el orden, se presentan los referentes teóricos que sustentan el porqué de esta investigación, además, se tuvieron en cuenta dentro de este apartado los elementos que ayudaron a precisar las concepciones de los docentes frente al proceso escritor, categorías e implicaciones de la escritura, las prácticas pedagógicas, el género discursivo: el ensayo y la experiencia de cada docente, entre otros.

Luego, se encuentra el apartado de la metodología y con ella todos los elementos que la componen, insumos necesarios que explican los momentos de la secuencia didáctica a través de los cuales se llevó a cabo la investigación. Básicamente estos momentos se registraron en una SD constituida por 6 momentos o guías de actividades, que inició con una encuesta sobre la escritura de los docentes y termina con un ejercicio de escritura de los mismos.

En el último apartado se presenta un análisis de la información, conclusiones y recomendaciones arrojados como resultado de la investigación obtenida a partir de la implementación de los diferentes instrumentos utilizados: encuesta, observaciones de escritura, ejercicio por tareas en equipo, estudio de referentes teóricos y la producción y corrección del ensayo elaborado por las docentes.

## Contenido

|  | Pag. |
|--|------|
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....  | 18   |
| 1.1 Contexto: .....  | 18   |
| 1.2. Problemática .....  | 19   |
| 1.3 Incidencia del docente en el proceso de escritura de los estudiantes ..... | 21   |
| 1.4 pregunta de investigación .....  | 23   |
| 2. JUSTIFICACIÓN .....   | 24   |
| 3. OBJETIVOS .....   | 27   |
| 3.1 Objetivo general .....   | 27   |
| 3.2 Objetivos específicos .....  | 27   |
| 4. MARCO TEÓRICO .....   | 28   |
| 4.1 La Escritura .....   | 31   |
| 4.2 Categorías e implicaciones de la escritura .....                           | 34   |
| 4.3 Texto Argumentativo: el ensayo .....                                       | 35   |
| 4.4 Prácticas pedagógicas .....  | 36   |
| 4.5 Experiencia .....  | 37   |
| 4.6 Concepciones .....   | 38   |

|   |    |
|---|----|
| 4.7 Antecedentes: Estado del Arte .....   | 40 |
| 4.8 Posición frente a los autores mencionados.....                                    | 42 |
| 5. METODOLOGÍA.....   | 44 |
| 5.1 Sistematización como investigación .....  | 44 |
| 5.2. Secuencia didáctica .....  | 45 |
| 5.3 Sujetos de la investigación y muestra.....  | 47 |
| 5.4 Fuentes e instrumentos de recolección de datos.....                               | 47 |
| 5.5 Organización de los resultados.....   | 53 |
| 5.5.1 Concepciones al inicio de la intervención sobre el objeto de estudio .....      | 53 |
| 5.5.2 Confrontando concepciones (referentes teóricos) .....                           | 53 |
| 5.5.3 Viviendo el proceso de escritura .....  | 53 |
| 6. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....  | 54 |
| 6.1 Concepciones al inicio de la intervención sobre el objeto de estudio .....        | 54 |
| 6.1.1 Encuesta a docentes.....  | 55 |
| 6.1.2 Diario de Observación de escritura .....  | 66 |
| 6.2 Reconocimiento sobre los elementos y referentes teóricos sobre la escritura ..... | 69 |
| 6.2.1 Lectura y análisis - texto: “Prácticas de escritura en la escuela” .....        | 70 |

|   |     |
|---|-----|
| 6.2.2 Ejercicio por equipo: Tareas de escritura ..... | 73  |
| 6.3 Viviendo el proceso de escritura .....            | 77  |
| 6.3.1 Primer borrador del texto .....                 | 79  |
| 6.3.2 Segundo borrador del texto .....                | 84  |
| 6.3.3 Texto final .....                               | 89  |
| CONCLUSIONES .....                                    | 94  |
| Referencias .....                                     | 100 |
| ANEXOS .....  | 104 |

### Lista de tablas

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1 Resultados pruebas Saber 2009-2016- 3° ..... | 19 |
| Tabla 2 Resultados pruebas Saber 2009-2016- 5° ..... | 20 |

### Lista de imágenes

|   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| Imagen 1 Formato 1. Diseño general de la secuencia didáctica. ....                    | 48                                   |
| Imagen 2 Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos de la SD ..... | 49                                   |
| Imagen 3 Formato 3. Momentos de la SD seleccionados para análisis. ....               | 51                                   |
| Imagen 4 Formato 4. Registro de lo implementado.....                                  | 52                                   |
| Imagen 5 Docente 1- .Representación gráfica de escritura.....                         | 56                                   |
| Imagen 6 Instrumento de verificación- Pedidos de escritura.....                       | 677                                  |
| Imagen 7 Guía de lectura .....  | <b>¡Error! Marcador no definido.</b> |
| Imagen 8 Formato consignar tarea de escritura .....                                   | 744                                  |
| Imagen 9 Guía de ejemplos para la tarea de escritura .....                            | 755                                  |
| Imagen 10 Primer escrito-docente 1 .....  | 81                                   |
| Imagen 11 Primer escrito- docente .....   | 81                                   |



|   |     |
|---|-----|
| Imagen 12 Primer borrador – Docente 2.....                    | 833 |
| Imagen 13 Segundo escrito –docente 1 .....                    | 855 |
| Imagen 14 Segundo escrito y rubrica- docente 3.....           | 866 |
| Imagen 15 Segundo escrito- Rúbrica. Docente 2.....            | 888 |
| Imagen 16 Tercer escrito. Docente 2 y 3 respectivamente ..... | 91  |

### **Lista de figuras**

|   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| Figura 1 Modelo de producción escrita de Flower y Hayes (1980)..... | <b>¡Error! Marcador no definido.2</b> |
|---|---------------------------------------|

### **Lista de anexos**

|   |      |
|---|------|
| Anexo A Encuesta.....                                 | 1044 |
| Anexo B Guía de lectura.....                          | 1055 |
| Anexo C Lista de chequeo .....                        | 1066 |
| Anexo D Rúbrica de evaluación .....                   | 1077 |
| Anexo E Rejilla y planeación escritura de ensayo..... | 1088 |
| Anexo F Formato plan textual .....                    | 1099 |

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Contexto:

Aproximadamente desde el año 2014 se ha venido evidenciando un esfuerzo, por parte del gobierno nacional, para generar estrategias que respondan a las situaciones que se han identificado como generadoras de los bajos índices de calidad de la educación de Colombia, en relación con otros países. Una de las apuestas más grandes en todo este proyecto ha sido acompañar, capacitar y realimentar los procesos de los docentes en las instituciones educativas que se han identificado con mayor índice de situaciones relacionadas con bajos desempeños académicos. Del mismo modo, se ha centrado el esfuerzo en la generación y difusión de contenido relacionado con las áreas básicas del conocimiento y la implementación de cambios, a nivel de modelo pedagógico, que fortalezcan las planeaciones y modos de intervenir de los profesores en los escenarios institucionales. Dentro de las áreas que buscan ser fuertemente fortalecidas se encuentra el área de lenguaje, en tanto es un componente esencial y transversal que debe ser fortalecido antes que cualquier otro proceso.

En concordancia con lo anterior, nace la presente propuesta de intervención, enmarcada en la necesidad de reconocer cómo se está ejecutando el trabajo en campo, por parte de los docentes de lenguaje, para transmitir los conocimientos concernientes a los procesos de lecto-escritura. Para llevar a cabo este proyecto se requirió, primero, identificar qué situaciones se reconocían como fortalezas y, a su vez, cuáles se evidenciaban como oportunidades de mejora en las prácticas de aula en relación con los resultados de los desempeños de los estudiantes, en las Pruebas Saber del año 2016. Los resultados arrojados en la prueba de dicho año parecen

evidenciar la existencia de situaciones que debían ser reforzadas dentro del aula de clase. Segundo, se difundió la propuesta de intervención que se enmarca en unos objetivos fijados con relación a lo detectado en el primer y segundo momento. Tercero, se hizo un análisis de los resultados de la intervención que contiene una descripción de lo vivido, experiencias significativas y aspectos a mejorar.

## 1.2. Problemática.

A continuación, se describe la problemática que inspiró la realización de esta propuesta. Los docentes de la Institución Educativa Central de Bachillerato Integrado, sede Manuela Beltrán, manifestaron su preocupación frente a los resultados de las Pruebas Saber de lenguaje, ya que los estudiantes de los grados 3° y 5° presentan reiteradamente falencias en los componentes que evalúa la prueba, a saber, el semántico, el sintáctico y el pragmático; los estudiantes también presentan dificultades en el desarrollo de la competencia escritora (ver tabla 1 y tabla 2).

| AÑO  | COMPETENCIA    |                | COMPONENTE     |                |                |
|------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|      | LECTORA        | ESCRITORA      | SEMÁNTICO      | SINTÁCTICO     | PRAGMÁTICO     |
| 2009 | N/A            | N/A            | N/A            | N/A            | N/A            |
| 2012 | <b>DÉBIL</b>   | <b>DÉBIL</b>   | <b>DÉBIL</b>   | <b>DÉBIL</b>   | <b>DÉBIL</b>   |
| 2013 | FUERTE         | <b>DÉBIL</b>   | FUERTE         | <b>DÉBIL</b>   | <b>DÉBIL</b>   |
| 2014 | INCONSISTENCIA | INCONSISTENCIA | INCONSISTENCIA | INCONSISTENCIA | INCONSISTENCIA |
| 2015 | FUERTE         | MUY DÉBIL      | SIMILAR        | SIMILAR        | <b>DÉBIL</b>   |

|      |         |         |         |       |        |
|------|---------|---------|---------|-------|--------|
| 2016 | SIMILAR | SIMILAR | SIMILAR | DÉBIL | FUERTE |
|------|---------|---------|---------|-------|--------|

*Tabla 1 Resultados pruebas Saber 2009-2016- 3°. Lenguaje 3°*

| AÑO  | COMPETENCIA    |                | COMPONENTE     |                |                |
|------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|      | LECTORA        | ESCRITORA      | SEMÁNTICO      | SINTÁCTICO     | PRAGMÁTICO     |
| 2009 | FUERTE         | DÉBIL          | SIMILAR        | DÉBIL          | FUERTE         |
| 2012 | FUERTE         | SIMILAR        | FUERTE         | FUERTE         | FUERTE         |
| 2013 | DÉBIL          | FUERTE         | FUERTE         | DÉBIL          | SIMILAR        |
| 2014 | INCONSISTENCIA | INCONSISTENCIA | INCONSISTENCIA | INCONSISTENCIA | INCONSISTENCIA |
| 2015 | FUERTE         | MUY DÉBIL      | SIMILAR        | SIMILAR        | DÉBIL          |
| 2016 | DÉBIL          | FUERTE         | DÉBIL          | DÉBIL          | FUERTE         |

*Tabla 2 Resultados pruebas Saber 2009-2016- Lenguaje 5°*

Así pues, se detecta que el 13% de los estudiantes de grado 3° y el 23% de los estudiantes de grado 5° se encuentran en nivel insuficiente de la competencia mencionada, de acuerdo con los resultados del 2016. Tomando como punto de partida estos resultados, parece que los procesos que se están llevando a cabo, en el aula, no están siendo efectivos, o precisos como se necesitan para fortalecer las destrezas relacionadas con esta parte del proceso. Si bien es cierto que, en estos procesos de enseñanza- aprendizaje, varios factores/actores juegan un papel muy importante (comunidad institucional, padres de familia, clima de aula, condiciones físicas para el aprendizaje), así mismo es necesario mencionar que las falencias que se presentan en este aspecto no son exclusivas de los estudiantes, sino, que gran parte de la responsabilidad recae

en las personas que orientan dichos procesos, es decir, los docentes, quienes serán el factor de estudio de esta propuesta de trabajo.

### **1.3 Incidencia del docente en el proceso de escritura de los estudiantes**

El principal problema radica en que por lo general el propio docente en el transcurrir de su vida académica, profesional y personal, no ha logrado proveerse del mínimo de recursos que le permitan distinguirse como un lector o escritor competente. Pero como lo dice Ferreiro (2001) "nadie se atreve a plantear abiertamente el grado de analfabetismo de los maestros y de sus alumnos, la incapacidad para pasar de: El libro (en singular) a los libros (en plural)" (Ferreiro, 2001, p. 44). La reflexión que se genera a partir de esto, es que éste es un tema bastante complicado de abordar, pues siempre se ha pensado que los docentes en el país tienen todas las herramientas suficientes para ejercer la profesión, ya que en ellos reposan los saberes y habilidades que los estudiantes requieren, para gozar y potenciar su proceso formativo.

Es vital puntualizar en el proceso de escritura de los docentes que afectan a los estudiantes y otros procesos que debe orientar. En concordancia con ello, este trabajo es una invitación a pensar la coherencia que se exige, desde el aula de clase hasta las prácticas pedagógicas del docente. Es decir, es absolutamente necesaria una apropiación por parte de los docentes en la identificación de los saberes necesarios, los elementos que se requieren para desarrollar un proceso de escritura exitoso en el aula de clase, involucrarse en comunidades de aprendizaje de nuevos escritores que les permita afianzar dicho proceso. Ese es el reto de los docentes de la institución actualmente.

Frente a este último punto, se detecta que, muchos docentes, al momento de revisar las producciones de los estudiantes, se enfocan más en la forma en que estos desarrollan el texto, y

descuidan o no se propone proceso de planeación que antecede la producción del texto. Es sabido que es importante la revisión ortográfica, el uso de conectores, entre otros, pero es importante generar espacios de enriquecimiento y realimentación de las producciones textuales de los estudiantes. Muchos de ellos solo reciben el revisado del texto y sugerencias a veces verbales o, en otros casos, tachones sobre el escrito y una calificación sin la oportunidad de mejorar o volver sobre su texto.

La situación descrita evidencia la importancia de reflexionar con los docentes sobre sus representaciones, concepciones y el impacto que éstas generan en la ejecución de su práctica pedagógica. Ya que, dicha práctica está mediada por las creencias y las vivencias, tanto colectivas, como personales del docente y constituye, también, los discursos o las prácticas que se transmiten en los espacios académicos. Ante este asunto, Ponte refiere que “Las concepciones condicionan las formas de abordar las tareas, muchas veces orientándonos lejos de las más adecuadas” (1994, p. 195).

Dentro de los imaginarios sobre la escritura, por parte de los docentes de la I.E., se puede mencionar que cada maestro le da una función específica al proceso de escritura, según su área de formación. Entonces, dependiendo de esa función, se hace el planteamiento de la metodología que aplicará en su clase, así como de las estrategias de enseñanza-aprendizaje para determinar producto que se espera obtener. Esto denota una situación conflictiva en la medida en que significa que el proceso se ejecuta de manera aislada y fragmentada según el área, aunado a la poca claridad que tienen los docentes con relación a la enseñanza del proceso de la escritura en el aula. Esta afirmación se puede sustentar con lo descrito por Huerfano sobre los docentes: “en general, [los docentes] ni escriben ni enseñan a escribir y las didácticas usuales son transmitir algunos datos y recoger ciertas tareas” (2002, sp).

De este postulado se parte para realizar el trabajo con los docentes respecto a sus prácticas en el aula al momento de generar procesos de escritura, se pretende que los docentes puedan evidenciar a través de las diferentes actividades propuestas, la necesidad de implementar un cambio de sus concepciones frente al proceso de escritura y que, a su vez, esto desemboque en beneficio personal y profesional para ellos.

#### **1.4 pregunta de investigación**

¿Cómo movilizar las concepciones y los conocimientos sobre los elementos que contiene la escritura como proceso, en los docentes de la Institución Educativa Central de Bachillerato Integrado, sede: Manuela Beltrán de Jamundí?

## 2. JUSTIFICACIÓN

Colombia con respecto a la Educación que se imparte a los niños y niñas de todo el país, realizó en la década anterior, esfuerzos en pro de avanzar en la minimización de la brecha que nos separa de una educación de calidad. De las apuestas planteadas por el gobierno estaban: el aumento en la cobertura, modificación en los esquemas de evaluación de los actores al interior del sistema e introduciendo de forma sistemática de aplicación de pruebas internacionales, que permitieran conocer con mayor certeza el nivel logrado por los estudiantes de los diferentes establecimientos educativos del país. En relación con el último punto, los resultados que arrojaron dichas pruebas fueron bajos.

Esto indica que las dificultades que presentan los estudiantes van más allá de solo la escolarización de toda la población, de una somera modificación a las forma de evaluar los aprendizajes de los estudiantes o de introducir pruebas sinnúmero para ser aplicadas. Por lo anterior, se requiere un trabajo planificado, estructurado, pensado y se podría decir reflexionado desde la necesidad particular de los contextos donde viven los estudiantes.

Por otro lado, la situación real de Colombia en el contexto internacional es regular, incluso en el contexto latinoamericano, los desempeños de los estudiantes no se destacan. Frente a la situación mencionada es necesario que todo trabajo que se pueda realizar a favor de la práctica de los docentes se ejecute. Los docentes son pieza fundamental en los procesos académicos del país, por ende, las condiciones que él debe tener en su formación deben garantizar herramientas óptimas y de calidad. Al respecto Ferreiro expresa “... el maestro debe ser aquel a quien se deben ofrecer los instrumentos que rescaten su reflexión teórica sobre su práctica para que él pueda construir su trayectoria conjuntamente con sus educandos... Esencial la paciencia de un educador que se involucra en la formación de otro



educador el cual, de a poco, va aprendiendo a discutir colectivamente su propia práctica y va aprendiendo a creer en sí mismo como constructor de ese nuevo proceso” (1989. p. 54,55).

Por consiguiente esta propuesta de investigación pretende aportar información que permita ayudar a dicha reflexión por parte del docente. Para esto se requiere iniciar un camino en búsqueda de lo perdido, de aquello que los docentes no han logrado hacer por diversas circunstancias.

Dentro de esta búsqueda, se obtiene que una de las dificultades estaba en la práctica pedagógica de los docentes, y ésta se evidencia en los procesos deficientes de escritura de los estudiantes, pues así lo reflejan los resultados de las pruebas tanto internas como externas. Si bien es cierto, son muchos los factores que pueden obstaculizar que se dé un verdadero proceso de escritura, es importante reconocer que las concepciones que cada docente posee (escuela, contexto y formación en la academia) pueden afectar positiva o negativamente dicho proceso en el aula.

En consecuencia, es importante para este trabajo ahondar sobre las dificultades desde los vacíos conceptuales que puedan estar presentando los docentes en lo relacionado a los procesos de escritura o en las concepciones que al respecto tengan sobre dicho ejercicio. Algunos docentes piensan que los procesos escritores en la escuela son responsabilidad del licenciado en Lenguaje y que éstos a su vez son los que sí saben escribir. Apreciación que no es cierta, puesto que dicha actividad de escritura no es exclusiva de algunos, es una necesidad que a todos nos atañe.

Frente a dichos vacíos conceptuales, esta investigación propone una estrategia de trabajo con una secuencia didáctica que le permita a los docentes de primaria de la sede:

Manuela Beltrán, reflexionar, conceptualizar sobre sus concepciones, con relación a la producción escrita y que conlleve a un proceso de escritura, a la luz de algunos referentes teóricos, esto con el propósito de identificar los elementos que conforman dicho proceso y que les permita confrontar sus saberes a la luz de los referentes. De igual manera, generar un espacio de encuentro con autores, como Alice Castaño Lora (2014), y su texto “Prácticas de escritura en el aula” orientaciones didácticas para docentes; con el propósito de que ellas establezcan un diálogo de su práctica de aula y el cómo asumen la enseñanza de la escritura, como dice la autora en su texto. De este proceso de diálogo, compartir y/o reflexionar se espera que dé como resultado nuevos elementos o herramientas a los saberes de los docentes frente a los procesos de escritura que realizan de manera individual y con sus estudiantes. Adicional, elaborar un escrito (ensayo) que le permita evidenciar el proceso.

Por consiguiente el aporte de esta investigación a los docentes se verá reflejado en la movilización de sus concepciones frente a un ejercicio de escritura, que puede generarles demasiadas exigencias por la incorporación de los nuevos elementos que hacen parte del ejercicio. De igual manera se espera que esta movilización en algún momento logre trascender en los estudiantes.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo general**

Movilizar las concepciones y los conocimientos sobre los elementos que contiene la escritura como proceso en los docentes de la Institución Educativa Central de Bachillerato Integrado, sede: Manuela Beltrán de Jamundí

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Reconocer las concepciones y los conocimientos previos de los docentes frente a la escritura.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica tendiente a resignificar en los docentes la escritura como proceso.
- Analizar la movilización de las concepciones y conocimientos sobre la escritura.

#### 4. MARCO TEÓRICO

La escritura es un proceso que permite perpetuar a través de los tiempos la cultura de los pueblos, al hombre expresar sus vivencias, su día a día, pensamientos, ideas y sus sentimientos. La escritura es una herramienta o instrumento importante de la humanidad que permite no sólo la interacción entre individuos de un lugar, época, sino, entre otras épocas, y cosmovisiones, estableciendo “una distancia entre el habla y su contexto” (Ong. 1986), todo esto parece confirmar, que la escritura permite trascender el espacio y el tiempo. Podemos decir que la escritura es una herramienta importante por el impacto que ella ha generado a través de los tiempos y de las comunidades.

Al respecto Miras (2000) retoma de Feldman (1997) la siguiente cita cuando él expresa que “Numerosos autores destacan que la escritura, dadas sus características formales y contextuales, constituyen un instrumento óptimo para el desarrollo de la función representativa del lenguaje” (p. 67). La escritura es una habilidad que, aparte de comunicar o dejar registro de algo, permite acceder a niveles de pensamiento más complejos, a conocimientos cada vez más avanzados y a pensar. Es así que, enseñar este proceso, exige que los docentes propicien el desarrollo de individuos reflexivos y críticos, frente a lo que viven, sienten y comparten en su comunidad; individuos que usen la escritura para aprender y para expresarse mejor.

Hoy los docentes en sus aulas de clase se enfrentan a situaciones textuales de escritura retadoras por dos razones: por un lado, cierto número de estudiantes no cuentan con los elementos necesarios para usar la escritura eficazmente ya sea para expresarse o para aprender; y por otro, porque ellos mismos carecen de elementos conceptuales sobre la escritura o no han vivido un proceso de escritura complejo. Estas situaciones han sido

comentadas por los docentes que hacen parte de la experiencia que aborda este trabajo de grado, lo cual las lleva a cuestionarse sobre esta problemática. Surge entonces, como lo manifiesta Lerner una realidad que ronda la escuela “Los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y escritura fuera de ella (2001. P.27). Desafortunadamente estas dificultades se reflejan en los resultados de las pruebas Saber y las que se realizan a nivel de aula.

Estos cuestionamientos que los docentes se hacen sobre la dificultad que presentan los estudiantes y ellas mismas para escribir, no solo en la escuela sino también en otros espacios, se convierte en un desafío a superar. Es necesario tomar nuevas decisiones en los procesos de enseñanza aprendizaje que se median en el aula. No se puede pasar por alto lo que afirma Chartier: “es necesario y urgente educar para toda la vida ya que la educación apunta no solo a los niños, sino a los adultos en que se van a convertir. (2004. p. 35).

Lo mencionado hasta el momento, permite ver la necesidad que hay de desarrollar este proyecto de investigación y encontrar qué está sucediendo en los docentes que son los encargados de orientar y acompañar a los estudiantes en su proceso, con miras a desarrollar sus competencias lectoras y escritoras. Tal como se mencionó en el apartado anterior, Ferreiro (1989) manifestaba que el docente debe recibir todos los instrumentos o elementos que le permitan reflexionar sobre su quehacer pedagógico y así lograr la ruta más precisa para caminar junto a sus estudiantes.

La formación de los educadores en el país es un asunto bien importante, La ley general de Educación (Ley 115 de 1994), expresa en su artículo 109:

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”( p. 48)

De igual manera la Ley Nacional 30 (1992), en el artículo 6, dentro de sus objetivos expresa la necesidad de profundizar en la formación integral de los colombianos, dentro de las modalidades y calidades de la Educación superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país( p.1)

Si la Ley General de Educación afirma que la formación de los educadores debe ser de alta calidad, que fortalezca sus saberes específicos y la Ley 30 lo ratifica, cuando expresa que hay que profundizar en la formación de los educadores para que así puedan cumplir con sus funciones profesionales, entonces, el trabajo que pueda desarrollarse de manera adicional a favor de los docentes, permitirá suplir aquellos vacíos que por diferentes circunstancias se presentan en la práctica pedagógica y redundar en el fortalecimiento de un educador de alta calidad e integral.

Continuando con la temática que nos convoca en este escrito es necesario desarrollar teóricamente algunos conceptos que son pieza fundamental para esta investigación: la escritura y sus categorías, el texto argumentativo, las prácticas pedagógicas, la experiencia que los docentes han acumulado a través de los años, las concepciones que han permeado sus procesos de enseñanza aprendizaje.

#### 4.1 La Escritura

La escritura es una habilidad importante en el desarrollo académico y personal de los individuos ; es una posibilidad para expresar los intereses propios o colectivos, en un ámbito funcional de comunicación con su entorno, y que trascienda tanto en el espacio como en el tiempo; es decir que tenga un alcance amplio y permee todos los espacios en el cual el hombre se mueve, como: la casa, la calle, el parque, la escuela, entre otros.

Los estudios sobre la composición escrita son recientes, ya que antes de los ochenta según Bigas Monserrat (2000) las investigaciones estaban direccionadas al producto final o sea el texto acabado. Lo anterior implica un desconocimiento del proceso que se sigue para llegar a un texto definitivo. Esta idea de escritura repercute en que en la mayoría de escuelas, colegios y aun universidades de nuestro territorio, los pedidos de escritura que se solicitan son solo de transcripción y muy poco de producción y revisión.

La escritura, tal como menciona Cassany (1989) es “un problema a resolver” aquella oportunidad que tiene el escritor, llámese novato o experimentado de dejar salir de su interior todas aquellas cosas que desea comunicar y cómo logra llegar con sus ideas a quien lee. Por consiguiente, la escritura transmite un mensaje, con una intencionalidad clara, permite el uso de diversos textos según las necesidades del lector y escritor. Siempre existirá la necesidad de comunicar algo, de hacerse entender y comprender, siendo así que la escritura se convierte en ese vehículo que nos permite dar respuestas a ciertas necesidades de índole comunicativa. Podemos ver reflejado lo anterior cuando Cassany menciona “lo que escribimos, el texto, es la respuesta o la solución que le damos a este problema de comunicación” (Pág. 172)

El autor insiste en que “el problema retórico está formado por todos los elementos de la situación de comunicación: la audiencia, la relación con el autor, los roles del emisor” (1989. p. 172). En otras palabras, no se escribe porque si, por cumplir un compromiso, se escribe por una necesidad, con un propósito, se hace dicho proceso de forma planificada, consciente de la trascendencia del mismo en la vida de quien lo realiza y de quien disfruta leer al otro. Por consiguiente lograr identificar en los docentes sus conocimientos y habilidades en el uso de dichos elementos, permitirá tener insumos según la necesidad que se presente.

Continuando con lo anterior, Cassany, retoma a Hayes y Flower (1980), quienes dan aportes interesantes y valiosos sobre modelos de unidades para la escritura y así, permiten obtener pautas de cómo trabajar la escritura. Estos autores ratifican que escribir implica todo un proceso de planificación, redacción y revisión que conduzca al escritor a obtener un producto pero no de cualquier manera, un producto pensado, reflexionado, analizado, revisado y lo que será el texto final, aporte importante para el proceso que vivirán los docentes en este trabajo.

El siguiente esquema es un ejemplo que muestra las tres unidades del modelo que Flower y Hayes proponen frente al proceso de escritura, así mismo aparece la explicación que ellos dan del esquema:

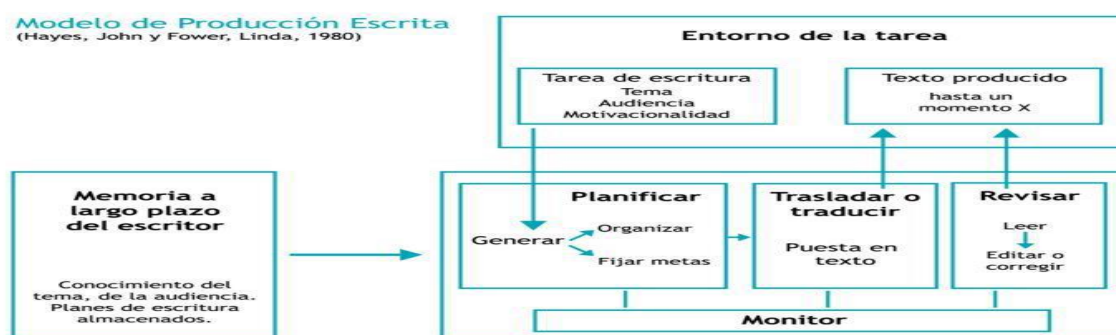


Figura 1. Modelo de Flower y Hayes (1980)



El acto de redactar implica tres elementos esenciales que se reflejan en las tres unidades del modelo: El ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura. El ambiente de trabajo incluye todo aquello que esta fuera del escritor, comenzando con el problema retórico o la tarea asignada y eventualmente incluyendo el texto que se va generando. El segundo elemento es la memoria a largo plazo del escritor, en la cual el escritor almacena el conocimiento no solo del tema sino también de la audiencia y de varios planes de redacción. El tercer momento en nuestro modelo contiene los procesos de redacción propiamente dichos, específicamente los procesos básicos de planificación, traducción y examen, que son verificados mediante un control. (p. 6)

De igual manera Miras menciona lo importante de “analizar la escritura como un proceso o conjunto de procesos que presenta tres grandes o tipos de actividades: planificar, textualizar y revisar, las cuales deben estar presentes todo el tiempo de producción del texto, frente a la idea errónea de la escritura como producto acabado” (2000. p.66). Todos estos aportes de los autores permiten identificar y mostrar a los docentes el proceso escritor como esa actividad que requiere ser analizada, organizada, revisada o valorada y así llegar a un producto de calidad. De igual manera Avilán (2000) manifiesta que “la escritura está íntimamente relacionada con procesos mentales superiores de alto nivel de abstracción, de allí la necesidad de utilizar la producción de borradores” (p.31).

Frente a lo dicho en los párrafos anteriores se concluye que la escritura requiere de una planificación detallada que permita desarrollarla y a su vez que responda a las necesidades sociales. Castaño, Cassany, Flower y Hayes sostienen que la escritura implica un proceso reflexivo, analizado, revisado, que cuente con una planificación de lo que se escribirá, que dé solución a una necesidad de comunicación. En el cual están inmersos procesos cognitivos y meta cognitivos, mediados por estructuras lingüísticas, y la complejización misma del acto de escribir, que sobrepasa la inmediatez y la espontaneidad que sí se da en la oralidad primaria.

Para concluir, Cassany manifiesta que “escribir es una actividad lenta y compleja, que requiere de tiempo, dedicación y paciencia” (1990. p.199). Lo anterior, implica la necesidad que hay en los docentes de enfrentarse a todo un proceso que requiere de paciencia, claridad conceptual y tiempo; igualmente, muestra la importancia que tiene la experiencia escritora de los docentes en su relación con la sociedad y consigo mismo, pues se está permeado por una cultura más oral que escritora, por un entorno poco motivante ante dicha necesidad.

#### **4.2 Categorías e implicaciones de la escritura**

El acto de escribir está muy relacionado con las concepciones que los maestros tienen, han vivido en su largo proceso escolar, y lo acompañan en el desarrollo de su práctica; considerando que lo que se aprende así mismo se imparte.

Con esto quiero referirme a que el acto de escribir se puede organizar o clasificar en categorías según la situación de enseñanza- aprendizaje en la que se estuvo inmerso, como por ejemplo: 1- la **escritura como técnica, encaminada** a la repetición de acciones y a su vez contiene la escritura como actividad motora que propende en fortalecer el trazo, y la escritura de identificación de letras que responde a la asociación sonido- grafema. La cual podemos evidenciar que se da con mayor fuerza en los primeros grados de escolaridad, no obstante también aparece en los grados superiores. 2- La **escritura como proceso cognitivo**, construcción del individuo para comunicar algo, no es exclusivo de la escuela. Presenta una función social en el día a día de los individuos. 3- **Transición de la escritura como actividad técnica a proceso cognitivo**, es aquí donde está el cambio que se necesita, pasar de una escritura mecánica, sin sentido claro a una escritura con sentido, que refleje las habilidades del pensamiento y las necesidades de comunicación de los interlocutores. Con relación a la última

categoría mencionada es a lo que propende la secuencia planteada para este proyecto de trabajo y es llevar a los maestros a través de la reflexión a trascender las barreras de un simple escrito y/o pedido de escritura a darle mayor sentido a dicho proceso, a resolver una necesidad comunicativa que logre llenar las expectativas del que lo necesita.

Para concluir, es importante que el maestro se convierta en un buen referente en lo relacionado a la composición escrita, que pueda interactuar en el paso a paso del desarrollo de la competencia escritora, del mismo modo pueda hacerlo en su momento con sus estudiantes. Situación que sirve de ejemplo para sus estudiantes, mostrando la importancia de la escritura para él como sujeto con sueños, deseos, necesidades individuales y que puedan llegar no solo a su área de influencia sino a otros contextos. Por estas razones, las docentes realizarán un ejercicio de escritura desde el texto argumentativo, para lo cual tomarán el ensayo como reto de producción. Del cual se espera tengan en cuenta todos los elementos abordados en la SD y les permita enfrentarse a un verdadero proceso escritor.

#### **4.3 Texto Argumentativo: el ensayo**

Las docentes realizarán en su ejercicio de escritura la elaboración de un texto con una temática libre. Ellas decidieron enfrentarse a la escritura de un ensayo.

Este texto hace parte de los textos argumentativos, es un escrito generalmente breve que expone, analiza o comenta una interpretación personal sobre un determinado tema: histórico, filosófico, científico, literario, etc. Según Vásquez (2005) en él predomina lo personal y subjetivo: el punto de vista del autor del ensayo, hace parte de los textos argumentativos. Es importante aclarar que el ensayo presenta una estructura definida por ende, es obvio que requiere de unos pasos para desarrollarse. Para el caso de la SD propuesta para este trabajo de

investigación las docentes manifestaron la inquietud de realizar su proceso de escritura desde la producción del texto mencionado anteriormente. Por consiguiente, es necesario reforzar con información sobre tipologías textuales y géneros discursivos al cual pertenece dicho texto, a esto se añade que los docentes tengan mayor claridad conceptual sobre éste y confianza en sí mismos a la hora de abordar el ejercicio.

Continuando con lo anterior, se tomó información del texto De Anthony Weston “Las claves de la argumentación “El cual permite empoderar a los docentes de herramientas suficientes a la hora de elaborar su texto.

Para concluir, en este apartado se pretende que los docentes adquieran herramientas de tipo conceptual frente al texto a elabora, como es el ensayo. Además, de avanzar en el conocimiento de lo que son las practicas pedagógicas que hacen parte de cómo se asume nuestra dinámica diaria.

#### **4.4 Prácticas pedagógicas**

Con referencia al concepto de prácticas pedagógicas, se puede decir que son todas aquellas cosas, situaciones, elementos, entre otros que realiza el maestro, cuyo objetivo es ser facilitador en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los educandos, y estas pueden estar intervenidas por nuestras individualidades, conocimiento en una ciencia o en un conjunto de saberes adquiridos en la escuela o en la vida. Al respecto Ochoa define las prácticas como el “conjunto de métodos, técnicas y procedimientos empleados en la organización educativa, cuya finalidad es el logro de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes”. (1999. P.72). La afirmación de Ochoa tiene que ver con las acciones encaminadas al logro del objetivo y que estas pueden ser desde nuestra individual o desde el colectivo. La práctica debe

facilitar un conocimiento y para lograr éste debe estar articulado a un proceso. Sin proceso es difícil e imposible alcanzar la verdadera meta o el logro propuesto.

Es así, como la práctica pedagógica juega un papel vital en la formación del otro, puesto que genera unos patrones ya establecidos por aquel que los transmitió. Es así como la construcción del texto que los docentes realizaran, en algunos momentos estará siendo orientado por sus propias prácticas y las que recibieron. Permitiendo así obtener información pertinente para esta investigación.

#### **4.5 Experiencia**

La experiencia, elemento importante en todo este proceso de escritura de los docentes. Si nos referimos al anterior componente de las practicas pedagógicas, sabemos que éstas se logran apropiar a través de la experiencia, la cual permite ser poseedores de un conocimiento, y que éste se obtiene cuando se ha vivido o sufrido algo. Al respecto Ferrater (1958) rectifica este concepto como “el hecho y el resultado de sentir, de experimentar, de sufrir o recibir alguna cosa que se incorpora al conjunto de experiencias anteriores”. (p. 482) Así que la experiencia que un individuo posee, se convierte en una herramienta poderosa, que marcará positiva o negativamente según haya sido el proceso vivido. El texto elaborado será en parte un reflejo de la práctica pedagógica y a su vez de la experiencia.

Dicha experiencia según sean los momentos vividos, expresado por Johnson (1987) y O’Sullivan (1995) permean la vida social, emocional e histórica del sujeto. Consideran que la experiencia es una fuente primaria de sentido, es decir que una persona no improvisa lo que tiene en sus constructos mentales, lo que contiene hace parte de lo que es para él. En este

sentido, puede vivir o contar con diversas formas de experiencias con el mundo y los demás, ya que según Vygotsky el conocimiento se debe construir desde la interacción con los otros.

Para finalizar, se retoma lo expresado en el anterior párrafo sobre cómo la experiencia permea toda la vida social, emocional e histórica donde interactúa el individuo, para llevarla a la luz de lo citado por Porlan (1999) citado por Clavijo (2008) cuando dice que “la Educación, la enseñanza del aprendizaje y de la evaluación están determinadas por la forma de pensar de los docentes” (p.5) pues ambas citas llevan a reflexionar en que la forma de pensar de un individuo esta mediada por sus experiencias, vivencias que de una forma u otra afectan su parte emocional, y de hecho su entorno inmediato. Lo cual se refleja en sus acciones y pensamientos ante una situación o tarea a resolver.

#### **4.6 Concepciones**

Para abordar este término es necesario mencionar y aclarar dos conceptos similares, que autores como Pérez y Gimeno, Buendía, Carmona & López lo asocian al de concepción dentro de sus escritos, como lo son creencia y conocimiento teórico.

Con relación a las creencias, en su estudio los profesores, Pérez y Gimeno (1998) la abordan como: “el peculiar modo de interpretar sus experiencias, de las que se derivan los juicios, decisiones y propuestas”, mostrando con esto un carácter subjetivo, fundamentado en juicios y valoraciones de índole personal, que en conceptos o principios teóricos fundamentados.

Este carácter subjetivo, lo asumen varios autores para insertar la creencia dentro de las concepciones, como posible hipótesis, que integra elementos tanto afectivos- emocionales, cognitivos y socioculturales, que según Buendía, Carmona, & López, (1991) “permite

entender y explicar el fenómeno de ver, pensar y sentir el mundo que nos rodea de forma simultánea...” Según la postura de estos autores, las concepciones están compuestas de elementos afectivos y emocionales (creencias) vinculados a elementos cognitivos y socioculturales (saberes teóricos).

Los saberes teóricos son un tipo de saber que se deriva de principios epistemológicos validados por procesos mentales del individuo como lo es la selección, la síntesis y la reflexión.

Ahora, precisando el término concepción, se puede decir que es un conjunto de elementos implícitos sociales, culturales y académicos que se interrelacionan y se evidencian en el decir-hacer de los individuos, además, está compuesto por las creencias y saberes teóricos del sujeto.

Autores como Perrenoud (2007) y Pozo (2006) dicen que estas concepciones no son estrictamente producto de la intuición sino, están enmarcadas dentro de tres fuentes que alimentan el conocimiento pedagógico que posee el docente: La primera, basada en la formación profesional del maestro y su reflexión sobre su conocimiento disciplinar, la segunda, de tipo empírico y autobiográfico fundamentada en las creencias personales del docente a través de su experiencia como estudiante, y por último los saberes adquiridos en su ejercicio como docente( práctica) que tenga en cuenta un saber, un creer y un hacer. Por consiguiente las concepciones son aquellas acciones o ideas que se tienen interiorizadas, hacen parte de nuestras dinámicas diarias y se reflejan en lo que hacemos o producimos.

En consecuencia, las nuevas miradas hacia el lenguaje, la lectura, el aprendizaje y la escritura, invitan hacer cambios, transformar las concepciones que se tienen de enseñanza y

modificar el rol del escritor y del lector. Dentro de este marco, Castaño (2014) refiere aquellas creencias que repercuten directamente sobre la didáctica de la escritura “ enseñar a escribir es un asunto del área de lenguaje, quienes saben escribir solo necesitan hacerlo una vez, escribir es decir lo que uno sabe o escribir implica necesariamente redactar textos con buena ortografía” en otras palabras escribir ya no puede ser copiar un sinnúmero de signos gráficos, ni completar una cantidad de planas, ni la mera escritura de palabras aisladas sin contexto y que luego se unirán para generar un texto completo; todo lo contrario, es llegar a transformar ese pensamiento, y así generar un nuevo conocimiento. Tal como lo plantea Scardamalia y Bereiter (1992) No solamente limitarse a reproducirlo “decir el conocimiento” sino llevar al estudiante a “transformar el conocimiento” (p. 45, 46) y llegar a ser posiblemente un escritor maduro.

Retomando lo expuesto anteriormente por los autores citados, los cuales hacen precisiones muy importantes sobre la escritura como proceso y cómo esta habilidad se puede ver desarrollada de manera exitosa o no, por aquellos factores que hacen parte del entorno del sujeto a investigar, tales, como: la formación docente, lo que significa la escritura como tal, el conocimiento de textos que se pueden trabajar; permeada por las prácticas pedagógicas que cada uno ha recopilado a través de su experiencia como estudiante y docente, los cuales vienen hacer parte de las concepciones que marcarán dichos procesos de escritura

#### **4.7 Antecedentes: Estado del Arte**

Se citarán algunas investigaciones, que por su objeto de estudio y sus aportes a esta investigación, merecen ser tenidos en cuenta.



Sandra Milena Botello Carvajal en el 2013, realizó un trabajo de grado, llamado “la Escritura como proceso y objeto de la enseñanza”, para optar el título de Magíster en Educación en la Universidad del Tolima. El propósito de dicho trabajo era analizar las concepciones que los maestros tenían frente al proceso de escritura académica y especialmente en el desarrollo de los proceso del pensamiento de los estudiantes. Y así lograr presentar algunas propuestas o estrategias en pro de mejorar dicha situación.

Entre las conclusiones que arrojó el trabajo de Botello se puede decir que se dieron varios resultados, uno de los resultados arrojó dentro de las concepciones que tiene el maestro sobre el proceso de escritura, está aquella en la que se asume como una representación del pensamiento, expresando que la escritura es una forma de entregar o expresar lo que se siente, una escritura reflexiva, donde el estudiante expresa todo sus pensamientos y aflora sus sentimientos. Otro resultado fue que la escritura es una forma de materializar las ideas a través del código escrito que poseen los estudiantes, a diferencia de la anterior que toma la parte reflexiva, esta se enmarca dentro de un propósito decodificador del pensamiento.

Lo anteriormente expuesto por la autora está muy relacionado con el trabajo a desarrollar en la SD, puesto que en ella se realiza un trabajo con maestros, con una temática muy similar a la expuesta en este capítulo y además se encuentra con posturas muy parecidas frente a la situación de investigación.

Al mismo tiempo, autores como Nunan (1992) y Gatbonton (1999) han realizado investigaciones con profesores sobre el porqué de sus decisiones metodológicas o de enseñanza; y añade Gatbonton que algunos docentes se centran en aspectos de explicación del vocabulario y propiciar ambientes significativos para motivar la escritura. Los resultados de

la investigación de Nunan por su parte mencionan que estos priorizan en el ritmo y el tiempo de la clase, la calidad de las explicaciones y el tiempo del habla del docente.

Los maestros han centrado su enseñanza en repetición de grafías, corrección de ortografía, o tal vez que el estudiante reproduzca una plana o lo haga del tablero, que el tiempo le alcance para el desarrollo de su clase, y ha olvidado cosas tan importantes, como permitir que el estudiante logre plasmar sus ideas, emociones, pensamientos no de cualquier manera sino de manera planificada, pensada en un papel, que pueda ser reflexivo frente a lo que hace, propositivo para mejorar lo hecho y crítico para evaluar lo terminado. No obstante:

Burns (1992) describe cinco aspectos que parecieran influir en la enseñanza de la escritura y en los enfoques adoptados por los docentes, esto es la naturaleza del lenguaje y su relación con el aprendizaje inicial, la relación entre lenguaje hablado y escrito, la naturaleza del aprendizaje inicial de una lengua y las estrategias relevantes para su aprendizaje, las características de los estudiantes en términos de su habilidad para aprender, y la naturaleza del lenguaje de la clase y el rol del docente en ella. Este asunto es importante, porque permite dimensionar lo que es la escritura, y como es permeada desde el entorno donde se mueven, con quiénes se interactúa desde que se llega a este mundo y al llegar a la escuela

#### **4.8 Posición frente a los autores mencionados**

En consonancia con todo lo expresado por varios autores en este apartado, desde las concepciones, la experiencia, la práctica... entre otros, la escritura está ligada a lo que cada uno a través de los años ha guardado en sus estructuras mentales. Hay un adagio popular que reza: uno da de lo que tiene. Por consiguiente todo este recorrido ha permitido mostrar que los pedidos de escritura están mediados por todo lo que tiene cada individuo y en consecuencia

no están logrando ser efectivos frente a la necesidad que tienen los estudiantes, ante un mundo con tantas demandas y necesidades de comunicación desde lo escrito.

No se puede relegar a un segundo plano el proceso de la escritura, y cuando me refiero a la escritura, no es a un ejercicio de transcripción, aun simple pedido de repetición que se termina con el último punto o signos ortográfico que se coloca, sino a un proceso que permita la planificación, el análisis, la reflexión, la corrección, a cada individuo, además, plasmar sus ideas, pensamientos de las realidades que le acompañan.

Para finalizar, lo mencionado anteriormente se resume en la siguiente ruta de investigación: hacer énfasis en confrontar algunas concepciones mencionadas por Castaño que inciden sobre la didáctica de escritura de los docentes y cómo éstas han permeado o trascendido en sus prácticas personales y colectivas; el problema retórico y los elementos que componen dicho proceso de escritura planteado por Cassany y Flower y Hayes; siguiendo en este orden se propenderá por la escritura reflexiva según lo aborda Miras, es decir que el producto que resulte del trabajo de cada docente pueda generar esa reflexión a la que debe dar lugar, esa generación de cambios en sus pensamientos o ideas.

## 5. METODOLOGÍA

Frente a la pregunta de investigación propuesta, ¿Cómo movilizar las concepciones y los conocimientos sobre los elementos que contiene la escritura como proceso en los docentes de la Institución Educativa Central de Bachillerato Integrado, sede: Manuela Beltrán de Jamundí? Se implementará una estrategia que permita a los docentes fortalecer el proceso de escritura y beneficie a sus estudiantes.

En este apartado se expone el proceso a seguir para la recolección de los datos y análisis de los mismos. Organizados de manera secuencial de la siguiente manera: Primero, se describe el tipo de investigación, la elección de la sistematización como la opción de análisis de la propia práctica y la configuración didáctica que asumió el trabajo con los docentes; en segundo momento, se encuentra el contexto en el que la experiencia de aula tuvo lugar y en tercer momento se describe la manera en que se seleccionó la muestra. En último lugar se detallan las fuentes de recolección de datos y el análisis de la investigación de la propuesta de investigación.

### 5.1 Sistematización como investigación

El presente trabajo de investigación se realiza bajo un enfoque cualitativo – interpretativo. Se busca trascender la descripción de lo que sucede en la práctica pedagógica de los docentes, y que luego permita interpretar en diálogo con otros, con referentes teóricos y con una alta capacidad crítica los datos obtenidos de la experiencia, contribuyendo así, a consolidar información que permitirá alimentar dicha investigación. En este sentido, nos ubicamos en el enfoque propuesto por Roa, Pérez, Villegas y Vargas (2015) *sistematización como investigación* una propuesta metodológica que se ubica dentro de la línea de investigación educativa *práctica reflexiva*. Esta línea considera que la práctica de aula es una

fuerza válida de construcción de conocimientos (postulado constitutivo de la didáctica) y posiciona al docente como un profesional reflexivo, que diseña, registra, sistematiza y analiza la propia práctica, como dice Pérez (2013) “La reflexión es la piedra angular para transformar la práctica”

Frente a las implicaciones que tiene sistematizar para investigar, Pérez y otros (2015) mencionan que “Escribir las prácticas” afirma la importancia que tiene la reflexión para el docente en su rol de investigador. De ahí la necesidad de estar atento a cada momento vivido en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, registrar durante la práctica y efectuar análisis pertinentes sin descuidar los mínimos detalles, que luego servirán para llevarlos a una reflexión más profunda. Por consiguiente, las fases de la sistematización como investigación permiten llevar al docente a la reflexión, diseño, registro, sistematización y análisis de lo experimentado o vivido durante el proceso, siendo éste un insumo bien importante en cualquier proceso de mejora o transformación.

Es evidente señalar la insistencia que el autor hace sobre la reflexión, que no solo debe estar presente en la sistematización de una secuencia, sino que debe darse también en la práctica diaria de cada profesor, de ahí lo importante de tener registros sistematizados de las diversas actividades, que permitan fortalecer el rol de investigador que debe tener.

## **5.2. Secuencia didáctica**

Para la siguiente investigación se diseñó la secuencia didáctica (SD) “Un minuto al pasado”, la cual consta de 6 momentos o actividades macro, dentro de las cuales hay unos componentes o actividades puntuales que ayudarán a la ruta propuesta y recolección de la información requerida, por cada momento. Lo anterior se convierte en insumo importante para

esta investigación. Dicha secuencia inicia con una encuesta la cual permite obtener información sobre las concepciones de los docentes sobre la escritura, en segundo lugar se realizará observación de solicitudes de escritura de los docentes y algunas precisiones conceptuales con actividades de refuerzo y finaliza, con el proceso de escritura de un ensayo.

Es importante antes de continuar, precisar lo que es una SD, para ello tomaremos a Pérez y otros (2015) que al respecto dicen que es “una unidad particularmente importante y útil para la planeación del trabajo didáctico, por su flexibilidad y alcance” (p.15), Camps (1995) manifiesta que es “la una unidad de enseñanza / aprendizaje de la composición escrita en la escuela”. Lo anterior lleva a concluir que la SD es un instrumento, herramienta que permite organizar una información o un paso a paso ( proceso de planeación) de alguna actividad, situación que se requiere resolver o un problema planteado a través de la producción de un texto ( oral u escrito), además, de ajustarse a las necesidades de los docentes y estudiantes. Propuesta importante a todo este proceso de indagación y fortalecimiento de la competencia escritora en los docentes. Entonces la SD como estrategia de trabajo posibilita de manera práctica y flexible las actividades propuestas para esta intervención.

Ahora veamos, atendiendo a lo anterior Camps (1995) expresa la necesidad de organizar secuencias que permitan el desarrollo de la escritura, con metas y consignas claras para lograr los propósitos planteados, por ende en este orden de ideas, propone tres momentos: “preparación, producción y evaluación” que son las fases que componen la secuencia. De hecho ninguno de los momentos planteados por la autora van en contravía de lo expuesto por Pérez y otros, como es el proceso de reflexión que debe llevar a cabo todo investigador.

La secuencia constituye una organización de las actividades de aprendizaje que se desarrollaran con los docentes y para los docentes de manera secuencial, con el propósito de crear situaciones que permitan un aprendizaje significativo. A esto se añade la reflexión que los docentes pueden hacer sobre su práctica pedagógica. Atendiendo a estas consideraciones, es necesario y pertinente que el maestro tenga una práctica reflexiva, como lo menciona Pérez (1995), en la cual se puedan transformar esos espacios de aprendizajes y donde el objeto de análisis pueda ser visible y deseable.

### **5.3 Sujetos de la investigación y muestra**

La investigación se llevará a cabo con 5 docentes de la sede. Manuela Beltrán, ubicada en el municipio de Jamundí. Sus edades oscilan entre 30 a 50 años, asignadas a los grados Transición, tercero, cuarto y quinto de la básica primaria, ubicadas en ambas jornadas, con formación en preescolar, Ciencias sociales, normalista superior, licenciada en Lenguas extranjeras inglés y Francés.

### **5.4 Fuentes e instrumentos de recolección de datos**

La ruta que se siguió para la sistematización fue la siguiente:

#### **1- Diseño de la secuencia didáctica**

En el formato1 (ver imagen 1), aparece la planificación de todo el proceso a trabajar, la población a impactar, la problemática de investigación, los objetivos que se pretenden alcanzar, los referentes teóricos que apoyan la sustentación de dicho ejercicio y se termina con la organización de los momentos los cuales contienen las actividades de forma secuencial a desarrollar.

En el formato 1 se consolida de manera general los aspectos más relevantes que serán la guía para el desarrollo de la SD y permitirá encontrar pautas para mejorar el proceso escritor de los docentes.

**FORMATO 1. EL DISEÑO GENERAL DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS<sup>1</sup>**

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA CENTRAL DE BACHILLERATO INTEGRADO-  
JAMUNDI.**

|   |   |   |
|---|---|---|
| + | <b>TÍTULO</b>                             | <i>¡ Un minuto al pasado ¡</i>  |
|   | <b>PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA</b> | <i>La escritura.</i>  |
|   | <b>POBLACIÓN</b>                          | <p><i>La institución educativa Central de Bachillerato Integrado, Está adscrita a la Secretaría de Educación del municipio de Jamundí, ubicada en la zona urbana de dicho municipio.</i></p> <p><i>Conformada por la sede principal que alberga el bachillerato y dos grados de primaria, jornada mañana y la sede: Manuela Beltrán, que atienden los grados 3<sup>o</sup> hasta 5<sup>o</sup> en doble jornada. La institución ha tenido algunos avances significativos en las pruebas Saber, sobre todo en la básica primaria especialmente grado 3<sup>o</sup>. Actualmente participa del acompañamiento del programa Todos a aprender de MEN, TICS, entre otros. La institución cuenta con un gran semillero de deportistas, algunos de ellos han participado en diferentes eventos dejando en alto el nombre de la institución.</i></p> <p><i>La dinámica institucional corresponde de manera formal a las tareas propias que los profesores asignan y el cumplimiento de formatos como: la organización del área segmentada, plan de aula y la asimilación de un modelo pedagógico propio.</i></p> <p><i>La secuencia didáctica está dirigida a los docentes de básica primaria. Sus edades oscilan entre los 30 a 50 años de edad.</i></p> |
|   | <b>PROBLEMÁTICA</b>                       | <p><i>Ante el análisis realizado a los resultados de las pruebas Saber 2015, se evidenció que los estudiantes de los grados 3<sup>o</sup> y 5<sup>o</sup> de la I.E Central de Bachillerato Integrado presentan dificultades en la competencia escritora. Perjudicando con esto el aumento de estudiantes al nivel insuficiente.</i></p> <p><i>Al observar la situación se hace necesario buscar estrategias que puedan ayudar a superar dichas dificultades.</i></p> <p><i>Por consiguiente esta SD buscar impactar en los docentes que serán el objeto a indagar en este trabajo, puesto que en ellos esta gran parte de la responsabilidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y son ellos los idóneos para ayudar a superar dicha falencia.</i></p>   |

*Imagen 1 Formato 1. Diseño general de la secuencia didáctica<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo*



2- En el formato 2 (ver imagen 2) se relaciona de manera organizada, detallada y específica cada una de las actividades a implementar durante el proceso de indagación. En este formato se puede visualizar de forma clara y con más detalles el paso a paso de cada momento y componente propuesto y las estrategias a utilizar en la implementación.

**Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD<sup>2</sup>**

**LE CENTRAL DE BACHILLERATO INTEGRADO- JAMUNDÍ**

| <i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i> |   |  |   |
|--|---|--|---|
| 1. Momento No. 1   | SENSIBILIZACIÓN   |  |   |
| 2. Sesión (clase)  | 1 Sesión (3 horas)  |  |   |
| 3. Fecha en la que se implementará   | Agosto de 2017  |  |   |
| 4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los docentes                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Presentación de la secuencia</li> <li>✓ Taller de sensibilización</li> <li>✓ Encuesta</li> <li>✓ Se espera que los docentes logren participar en todas las actividades planeadas en la secuencia.</li> </ul>                                       |  |   |
| 5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones e intervenciones de la tutora.  | <b>Componentes o actividades de los momentos de la SD</b>   | <b>Lo que se espera de los docentes...</b>   | <b>Consignas del tutor ...Posibles intervenciones</b>   |
|  | <p><u>Componente 1</u></p> <p>Presentación de la secuencia didáctica. Tiempos, espacios de encuentro, objetivos, producto esperado.</p> <p><u>Componente 2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Taller de sensibilización</li> <li>✓ Aplicar encuesta a los docentes</li> </ul> | <p>Se espera que los docentes tengan claridad con las actividades a realizar durante la implementación de la secuencia.</p> <p>Participación activa de los docentes en el taller de sensibilización y la encuesta.</p> | <p>Presentación de la secuencia (dispositivos) a implementarse. Se informa a los docentes los objetivos, los tiempos de ejecución, los espacios de encuentro y el producto esperado al terminar la secuencia.</p> <p>Para iniciar este ejercicio se recuerda a los docentes el objetivo de la secuencia y que la actividad de sensibilización que se realizará apunta a dicho objetivo. Seguidamente se entrega a los docentes una hoja de block, colores y lápiz; se dan orientaciones para el desarrollo de la actividad, como: doblar la hoja de block en dos partes: en una parte deben representar a través de un dibujo lo que es para ellos la escritura y en la otra parte que actividades usan para abordar el proceso de escritura en el aula. Al finalizar el ejercicio, los</p> |
|  |   |  | <p>dibujos se cuelgan con ganchos de ropa sobre una cuerda para ser observados y analizados por los demás compañeros.</p> <p>Cada participante compartirá lo dibujado y explica su significado. Para finalizar los docentes hacen sus aportes a los dibujos de los compañeros según lo observado, para luego concluir sobre lo que es el proceso de escritura.</p> <p>Desarrollo de las encuestas. Se entrega a cada participante la encuesta con preguntas sobre el proceso de escritura de los maestros. La encuesta permitirá tomar elementos importantes para identificar las concepciones que tienen los docentes frente al proceso de escritura. ( Anexo 1 )</p>  |
| 6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes  | <p>Para dicha evaluación se tendrá en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La participación de los docentes en la reflexión del ejercicio.</li> <li>✓ La encuesta</li> </ul>  |  |   |
| 7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización   | <p>Para la sistematización de este momento se tendrá en cuenta lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Registro fotográfico, encuestas, dibujos, comentarios de los docentes.</li> </ul>   |  |   |

**Imagen 2 Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos de la SD<sup>2</sup>**

<sup>2</sup> Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo*

### 3- Implementación de la secuencia y recolección de datos

A continuación se mencionan los 6 momentos o actividades macro con sus componentes o actividades específicas de cada momento de los que consta la SD.

#### Momento 1.

##### *SENSIBILIZACIÓN*

- *Presentación de la secuencia didáctica. Tiempos, espacios de encuentro, objetivos, producto esperado.*
- *Taller de sensibilización y aplicar encuesta*

#### Momento 2

##### *DIAGNÓSTICO*

- *Taller: tarea de escritura- problema retorico.*
- *Reflexión: observación de clase: diario de rutina escritural*

#### Momento 3

##### *CONCEPTUALIZACIÓN:*

- *Exploración concepciones sobre el proceso de escritura de los docentes*  
*Análisis de los resultados de las pruebas Saber, acciones a trabajar*

#### Momento 4

##### *EXPERIENCIA DE ESCRITURA*

- *Experiencia de escritura, provocación para escribir*
- *Preparándome para escribir- reconociendo la estructura del ensayo*

#### Momento 5

##### *PRODUCIENDO... REVISANDO*

- *Escribiendo ando... Primer borrador del ensayo*  
*Se revisa a través de evaluación cruzada el primer borrador del texto. Se hacen precisiones, respecto de la claridad, coherencia, progresión temática, sintaxis, ortografía. Etc.*

#### Momento 6.

##### *PRODUCTO FINAL – EVALUACIÓN*

- *Se aborda la mirada del texto final en relación con los criterios de escritura del ensayo y se acuerda una estrategia de publicación.*

- Evaluación de la secuencia. Se plantea la pertinencia del tema de la secuencia, la estrategia de escritura, los referentes conceptuales, la participación y dinámica de los maestros, el proceso de reescritura etc. (Rejilla)

#### 4- Definición de los momentos para analizar. Formatos 3 y 4

A partir de la pregunta de investigación que convoca este ejercicio se decide seleccionar dentro de los momentos de la SD aquellas actividades importantes y pertinentes que permitirán el análisis de cada actividad a desarrollar. Esta información se registra en el formato 3(ver imagen 3). Para el caso del formato 4 (ver imagen 4) permitió registrar y realizar un acercamiento analítico a los datos obtenidos a través de la investigación.

FORMATO 3.

| Profundizar en una pregunta a partir del objetivo general... |  |   |
|--|--|---|
| <b>Pregunta</b>  | ¿Cómo movilizar las concepciones y los conocimientos sobre los elementos que contiene la escritura como proceso en los docentes de la Institución Educativa Central de Bachillerato Integrado, sede: Manuela Beltrán de Jamundí? |   |
| Registros por momentos y componentes                         | Momento 1.<br>Componente 2   | Determinar a través de la una encuesta las concepciones de los docentes frente a la escritura   |
|  | Momento 2.<br>Componente 2.  | Observación de clase. Diario de rutina escritural. En esta observación se pretende indagar por los pedidos de escritura que los docentes realizan en sus aulas y si estos son los que el estudiante requiere para mejorar el proceso escritor |
|  | Momento 3<br>Componente 1.   | Conceptualizar sobre las concepciones de los docentes frente a la escritura. Texto. " Practicas de escritura en la escuela"   |
|  | Momento 3.<br>Componente 2.  | Análisis resultados Pruebas Saber. Los docentes en este momento ratifican la necesidad desde los resultados de fortalecer el proceso de escritura en los estudiantes  |
|  | Momento 4.<br>Componente 2.  | Teniendo claridad de la dificultad presentada para escribir los docentes reconocen la estructura y todos los elementos que necesitan para iniciar el proceso de escritura (ensayo). En este componente se da inicio al proceso de escritura.  |
|  | Momento 5.<br>Componente 1.  | Revisión del primer borrador del texto. Se realiza revisión cruzada. Cada docente aporta para mejorar el texto de su compañero. Se inicia la segunda y hasta tercera reescritura del texto.   |

Imagen 3 Formato 3. Momentos de la SD seleccionados para análisis.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo*

## Formato 4.

| Registro (Codificado)  | Descripción  |
|--|--|
| <b>Encuesta</b><br><b>Momento 1</b><br><b>Componente 2</b>                               | <p>Se implementó una encuesta para los docentes en la cual ellos respondieron preguntas relacionadas al proceso de escritura. La encuesta se dividió en tres partes: Saberes previos de los docentes frente a lo que es la escritura, en un segundo momento la experiencia que ellos tenían para desarrollar dichos procesos y por último las estrategias usadas para orientar dicho proceso.</p> <p>Como resultado se obtuvo que las 5 docentes en el primer punto de la encuesta coinciden en ver la escritura como una oportunidad de plasmar sus ideas, sentimientos, y ven este proceso como producto final, acabado, como lo menciona Monserrat (2000). No manifestaron que dificultades presentaban al escribir. Este primer insumo dio pautas importantes para abordar las siguientes actividades propuestas en la SD que permitirán aportar al proceso escritor de los docentes.</p>                |
| <b>Diario de observación de escritura</b><br><br><b>Momento 2</b><br><b>Componente 2</b> | <p>En observación realizada a las docentes en el desarrollo de sus funciones escolares se tuvo en cuenta los grados de 1° a 5°, incluyendo los de las docentes de la muestra. Se extrajo información relacionada a los pedidos de escritura que estas solicitan en sus aulas, y lo que se encontró es que todas las maestras siguen un mismo hilo conductor, me refiero que parece que replicaran lo mismo, por ejemplo: solicitan a los estudiantes colocar la fecha en el cuaderno, luego escuchar atentamente y luego escribir el título o tema a trabajar, seguidamente, realizar las actividades seleccionadas en la guía o en la fotocopia, etc. No se evidenció claramente una solicitud de escritura como proceso.</p> <p>Lo anterior dio otro aporte frente a lo analizado en la encuesta, permitiendo identificar que las docentes orientan sus procesos según sus saberes y sus concepciones.</p> |
| <b>Producción textual( ensayo)</b><br><b>Momento 4</b><br><b>Componente 2</b>            | <p>Luego de realizar varias actividades en caminadas al reconocimiento de los "procesos de escritura" que los docentes efectúan y precisar algunos referentes teóricos sobre concepciones, y elementos de la escritura como proceso; se inicia un ejercicio de escritura. Las docentes decidieron escribir un ensayo, teniendo en cuenta los aportes dados durante el desarrollado de la SD. Realizan tres escrituras del texto. Frente a</p>  |

*Imagen 4 Formato 4. Registro de lo implementado<sup>4</sup>*

<sup>4</sup> Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo*

## **5.5 Organización de los resultados**

Para cumplir con este propósito, se organizó el trabajo en tres momentos de análisis correspondientes cronológicamente a la propuesta de la secuencia, 1) concepciones sobre el objeto de estudio, 2) reconocimiento de referentes teóricos y 3) aplicación de un ejercicio de escritura. Esta organización permitió obtener la información de los hallazgos y avances encontrados frente al problema de investigación. En cada momento se describe lo que sucedió y se interpreta para observar si hubo movilizaciones en las concepciones de los docentes.

### **5.5.1 Concepciones al inicio de la intervención sobre el objeto de estudio**

5.1.1 Encuesta a docentes sobre el proceso de escritura

5.1.2 Diario de observación de escritura

### **5.5.2 Confrontando concepciones (referentes teóricos)**

5.2.1 lectura y análisis del texto “Prácticas de escritura en la escuela” de Alice Castaño

5.2.2 Ejercicio por equipo: Tareas de escritura

### **5.5.3 Viviendo el proceso de escritura**

5.3.1 Plan textual

5.3.2 Primer borrador del texto

5.3.3 Segundo borrador del texto

5.3.4 Texto final

## 6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El presente capítulo muestra el análisis de los momentos planteados en la SD.

Este se consolidó en tres bloques, para facilitar su presentación y profundización, presentados de la siguiente manera: primero, se presentan las concepciones previas, al momento de iniciar la intervención, de las docentes sobre el objeto de estudio (encuesta). Segundo, se exponen los espacios de estudio de los referentes teóricos, como espacio de confrontación de las concepciones previas, así como los hallazgos de tipo cognitivo y emocional de las reacciones de las docentes durante el proceso. Finalmente, se muestra cómo fue la vivencia del proceso de escritura.

Es menester mencionar que la ruta de análisis estuvo trazada, desde el inicio, por la pregunta de investigación ¿cómo movilizar las concepciones y los conocimientos sobre los elementos que contiene la escritura, como proceso, en las docentes de la Institución Educativa Central de Bachillerato Integrado, sede Manuela Beltrán de Jamundí? Durante el proceso compartido con las docentes, éstas presentaron varias situaciones y dificultades frente a la tarea a desarrollar, al expresar cosas tales como: “no sé escribir”, “no me salen las palabras”, “me siento a escribir y no paso de un párrafo”, “no tengo el tiempo suficiente porque hay mucho trabajo” entre otras. Todas estas situaciones se identificaron como resistencias al proceso.

### 6.1 Concepciones al inicio de la intervención sobre el objeto de estudio

La primera etapa de la SD se centró en la indagación acerca de las concepciones que tenían las docentes sobre el proceso de escritura. Para lograr un acercamiento a esta pregunta, se

tomó como primer insumo una encuesta que fue adaptada por la investigadora<sup>1</sup> de manera empírica. Ésta encuesta se organizó en tres partes: la primera parte exploraba la experiencia del docente con relación al proceso mencionado, la segunda parte revisaba las prácticas de aula de las docentes, la tercera, daba cuenta de las estrategias que ellas utilizaban a la hora de escribir. (Ver anexo A)

Luego, se realizó observación de las prácticas que las docentes tenían en sus lugares de trabajo, con relación al mismo tema por el que estaban siendo intervenidas. Esta estrategia contribuyó a la recolección de información sobre el trabajo y el tipo de actividades que solicitaban a sus estudiantes al plantear una actividad escrita. Para consignar lo detectado en la observación, se implementó un formato diseñado por la investigadora, para registrar lo observado. A continuación, se detalla cada actividad mencionada en este párrafo.

### **6.1.1 Encuesta a docentes**

La aplicación de la encuesta representó varias dificultades que permitieron evidenciar limitantes de tipo cognitivo y emocional frente al proceso que se estaba proponiendo. Para empezar, las docentes manifestaron temor, angustia y poco agrado al momento de resolver las preguntas de la encuesta; esto se evidenció a partir de manifestaciones, por parte de algunas de ellas, como las mencionadas anteriormente, por ejemplo: “no sé escribir”, “me siento a

---

<sup>1</sup> Se tomaron algunas preguntas de la tesis de Sandra Botello (2013). La estructura y organización de la encuesta son de la investigadora.

escribir y no paso de un párrafo”. Así pues, fue necesario diseñar un plan alternativo antes de continuar con la encuesta. Se decidió, entonces, explorar otros medios como el dibujo o la grabación de sus respuestas, concertando con las involucradas y así establecer mejor conexión con la tarea a realizar, de la cual se obtuvieron algunas conclusiones que sirvieron para mostrar lo complejo de la escritura y las dificultades de las docentes ante el ejercicio.

Luego, se solicitó que, a través de un dibujo, representaran lo que significaba para ellas la escritura y qué actividades usaban al momento de escribir. Las docentes lograron realizar algunos dibujos, en los cuales tuvieron que retomar el uso de palabras, pues afirmaban que necesitaban “dar mayor claridad de lo dibujado”. Otras docentes solamente utilizaron el dibujo para representar lo solicitado. Según lo observado en la actividad se puede afirmar, a nivel personal, que realmente fue más fácil, para ellas, dibujar que escribir

En seguida se presenta uno de los ejercicios realizados por una de las docentes, que permitió hacer un pequeño análisis frente al proceso de indagación de esta investigación.

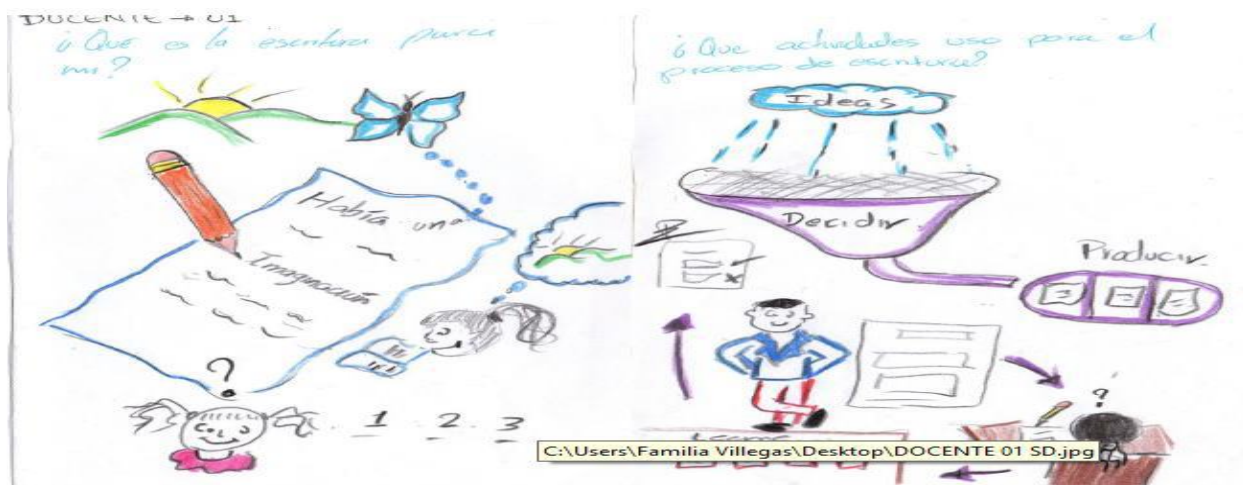


Imagen 5 Docente 1- .Representación gráfica de escritura.

Con el propósito de entender un poco más lo realizado por la docente 1 en el dibujo, se solicitó la asesoría de un psicólogo adscrito al Colegio Colombiano de Psicología, Ph.D.



Alexander Gómez, quien dio orientación e interpretación a lo expresado por la docente. Esta intervención se solicitó en orden de identificar más elementos que aportaran a un análisis más objetivo de lo que las docentes buscaban representar. Esto fue lo encontrado, según el especialista:

*Para el docente uno<sup>2</sup>, la escritura es un proceso que se da a través de la creatividad e imaginación de los estudiantes, para el presente docente la escritura es más que escritura, hablando en el sentido físico; la escritura trasciende más allá de simplemente plasmar una idea representada en algunas letras, la escritura es hablar, descubrir, dibujar e imaginar (interpretación PhD Gómez).*

La docente en mención refiere algunos puntos bien interesantes a través de su dibujo, a saber, la trascendencia con la que representa la escritura, punto clave e interesante para reflexionar, ante lo que realmente sucede con los escritos en otros espacios que requieren de su uso. Además, el especialista también afirmó en su análisis lo siguiente

*Las actividades que el docente 1<sup>2</sup> ejecuta, para llevar a cabo el proceso de la escritura, es compartir una cantidad de información a sus estudiantes, con el propósito que ellos mismos la codifiquen y la transformen en una nueva información; en otras palabras, que desarrollen un sentido crítico, para que tomen decisiones propias, convirtiéndose esto en una nueva materia prima. Es decir, que la información que el docente, tiene como base para su enseñanza, es solo la materia prima o el material básico, para obtener una nueva información, en este caso, un nuevo conocimiento (interpretación PhD Gómez).*

---

<sup>2</sup> El profesional no conocía la identidad de los sujetos investigados, por esta razón se refiere a “el docente uno”

Ahora, si bien la docente reconoce lo importante de incorporar un nuevo conocimiento en los estudiantes que servirá de apoyo en el proceso de aprendizaje, la situación que se presenta es que no hay claridad ni precisión respecto a cómo se lleva a cabo el ciclo.

*Sin embargo, se logra evidenciar en el dibujo, la estrategia de enseñanza tradicional que conserva el docente muestra una posición por encima del estudiante, si nota en el dibujo ella o él profesor se encuentra tras un escritorio, lo que revela que ella, es la que tiene el conocimiento. Esto hace que haya una posición de verticalidad respecto a la enseñanza, no de horizontalidad. Esto aísla al estudiante del maestro, en otras palabras, una posición de poder, representado por su escritorio.*

*Otra cosa importante, es que se evidencia que para ella enseñar es calificar, aprobar si está bien o está mal. Esto está contemplado por el examen que ha dibujado. Además, en esta misma evaluación hay una X, que significa que producir, es tener buenas notas, según su propio criterio como docente (interpretación Ph. D Gómez).*

Con relación a lo mencionado en los dos últimos párrafos por el psicólogo Gómez, se evidencia que la docente presenta una estrategia de enseñanza tradicional, que implica una relación de poder que desemboca en la posibilidad de calificar o descalificar a un estudiante. Todo lo anterior genera barreras que pueden ser voluntarias o involuntarias y repercutir negativamente en el proceso de conexión entre las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, se puede decir que las docentes mostraron menos tensión ante el dibujo. Se tomaron un tiempo prudente para hacerlo, colorearlo y organizarlo. En medio de la conversación que hicieron afirmaciones como: “por qué mejor no deja el dibujo, y no hacemos la encuesta”. Al respecto, la docente n°2, además de dibujar, pidió grabar las respuestas de la encuesta, para, según ella, facilitar luego la transcripción de la información.

Continuando con el ejercicio de la encuesta, las docentes retomaron el documento dado inicialmente para responder, pero surgieron otras manifestaciones del tipo: “¡ayyy no, escribir

no!", o "¿Cuántos días tenemos para contestarla?". Las docentes persistían en la fuerte preocupación porque tenían que escribir. De igual manera, desde el proceso de indagación había demasiada incertidumbre de lo que iba a suceder con todo lo planteado hasta el momento, ya que, debido a las resistencias, se generó mucha expectativa (por parte de la investigadora) respecto a cómo se iba a lograr la movilización que se esperaba conseguir con este ejercicio.

De las cinco docentes encuestadas, tres no lograron terminar la encuesta en los tiempos previstos. Por esta razón, se abordó, nuevamente, a las docentes con el propósito de que ellas lograran identificar más a fondo la situación que se estaba presentando. Ellas manifestaron y son reiterativas en decir que "es más fácil hablar, dibujar que escribir".

Del mismo modo, tres docentes solicitaron que "se les permita grabar las respuestas de la encuesta y así no tener que escribir". Sin embargo, se motiva a las docentes a terminar la encuesta, sin importar el medio con que lo hicieran. Igualmente, al finalizar la encuesta, se persuadió, a las docentes que se les dificultaba escribir, que realizaran el ejercicio de escritura, usando la grabación que hicieron.

En resumen, este primer acercamiento, al ejercicio de escritura, permitió observar y recopilar información sobre las estrategias que generaron las docentes para resolver la situación que se les presentó. Específicamente, se detectó que la producción escrita representa tal complejidad, que suele generar resistencias muy fuertes. Al respecto, Miras (2000) refiere que la producción de un texto escrito es mucho más exigente, pues necesita guardar unos límites y estructuras ya establecidas desde el léxico y desde lo sintáctico, situación que no se presenta en la producción oral.

Frente al diligenciamiento de la encuesta se evidenció que las docentes vivieron, por instantes, bloqueos a la hora de escribir. No es raro que esto suceda, sobre todo, porque las personas consideran que es más fácil hablar que escribir, puesto que, escribir requiere de la aplicación de ciertas estrategias para lograrlo. De hecho, autores como Olson y Torrance (1991) manifestaron que la puntualidad, los detalles claros y precisos del lenguaje escrito, son aspectos que marcan una diferencia frente al discurso oral. En el caso que convoca esta investigación, la escritura ha tenido un tratamiento de este tipo. Es decir, ha ocupado un lugar de poca relevancia para las docentes y las personas en general. Una razón para esto puede ser las exigencias cognitivas a las que se deben enfrentar quienes inician un proceso de escritura. En efecto, la producción de un texto escrito implica mayor exigencia y rigurosidad lexical a usar en su elaboración. Todo se refleja a la hora de resolver cualquier tipo de situación que requiera de la escritura.

Del mismo modo, al retomar las respuestas dadas por las docentes, se puede afirmar que, en la primera parte de la encuesta, se evidencia que la experiencia frente a la escritura está direccionada, como lo menciona Monserrat (2000), al producto final. De hecho, así lo manifestó la docente n°2 cuando expresó que escribir “es tener la capacidad de organizar unas ideas de forma coherente que me permitan transmitir una información o comunicado”. La docente n°3 manifestó: “es importante tener mucho cuidado con la redacción de los párrafos, que tenga coherencia y cohesión y que se entienda lo que se escribe”. Todo lo referido anteriormente permite aseverar que la escritura es visualizada como una acción que propende por la reproducción de ideas o sentimientos a través de las graffías, en un papel u otro medio y hasta allí se dimensiona el proceso. Por consiguiente, se refleja ausencia de un proceso, una

planificación direccionada y organizada que dé cuenta de una ruta o un paso a paso hacia la escritura.

Así mismo, las docentes 1, 2 y 3 manifestaron que les gusta escribir porque pueden expresar sus sentimientos y pensamientos a través de este ejercicio, por lo que “les gustaría aprender hacerlo”. Igualmente, expresaron que, al poner en práctica el desarrollo de un texto, aparecen barreras de índole cognitivo que les impide realizarlo y muchas de esas situaciones están asociadas a las concepciones de escritura que han aprendido durante su etapa escolar que remiten al desconocimiento de los elementos que componen dicho proceso.

Por otro lado, en las respuestas dadas en la encuesta, las docentes no especificaron claramente las dificultades que presentan a la hora de escribir. Sin embargo, como investigadora observé que la mayoría de las situaciones estaban ligadas, en su mayoría, a la parte emocional: por el miedo que les genera enfrentarse a dicha tarea, pero también se evidencia en lo cognitivo ya que no manejan claridad conceptual de los elementos que se deben tener en cuenta a la hora de solucionar dicha situación comunicativa. Contrario a eso, sólo se limitaron a enunciar, entre sus dificultades, aspectos más de forma que de fondo, por ejemplo: el no tener una buena herramienta (lápiz o lapicero) para hacerlo, buena ortografía, buena redacción. Del mismo modo, afirmaron cosas como que sienten que son personas de pocas palabras, falta de tiempo, poco espacio o que no les entiendan lo que quieren expresar. También, asuntos como que no hay claridad respecto a las implicaciones que conlleva este proceso y lo direccionan solo a un escrito, con una revisión más gramatical que de contenido y hasta allí llegó “el proceso”.

El segundo momento de la aplicación de la encuesta estaba relacionado con la “práctica docente”. En esta etapa, las docentes referían quién o quiénes son los responsables de enseñar la escritura como proceso, los elementos que hacen parte de ella y recordar alguna

consigna de escritura que hayan realizado con sus estudiantes. Las respuestas de las docentes arrojaron elementos interesantes para esta investigación.

Desde la experiencia y la práctica que los docentes poseen con respecto a la escritura, se halló que es claro para ellas que la persona responsable y encargada para dirigir estos procesos es el docente. De acuerdo con lo descrito en la encuesta, las docentes expresan que son las personas “poseedoras” de dichos conocimientos. Ahora, si son los poseedores del saber es importante reflexionar frente a este compromiso y respecto a cómo lo están asumiendo. A esto se refería Johnson y O’ Sullivan (1979- 1995), pues la experiencia es un elemento muy importante en la vida diaria de cada persona, siendo este día a día un insumo de los momentos vividos, que, a su vez, impacta la vida del sujeto desde lo social, emocional e histórico de cada ser.

En síntesis, es preciso decir que la reflexión que suscita la respuesta de las docentes, en comparación con sus barreras al generar el primer punto, es que sus consideraciones se contradicen. Para este punto se toma lo que expresó una de las docentes: “yo no escribo como tal, lo que hago son registros”, “lo que hacemos la mayoría de los docentes, y sé que no apunta a lo que es un proceso de escritura es solicitar transcripciones”, “nos enfocamos más en que no mezclen mayúsculas con minúsculas, que las ideas sean claras...”. Toda esta información remite a una ausencia de coherencia respecto a las creencias y a las prácticas de aula y refuerza la necesidad de trabajar e impactar la práctica docente, puesto que, son ellas quienes están transmitiendo y orientando su conocimiento a sus estudiantes

En concordancia con lo anterior, es preciso preguntar ¿Cómo es que transmiten todo lo relacionado con el proceso de lecto-escritura si hasta el momento, según expresan, los

insumos que tienen no son suficientes para que se evidencie un verdadero proceso escritor? ¿qué está pasando con sus estudiantes y aun con ellas mismas? Pareciera, entonces, que los resultados que se han obtenido de las diversas pruebas en los años anteriores tienen en esta parte la respuesta tan poco favorable para los estudiantes. Sobre todo, parece responder a por qué las actividades formuladas para evaluar la escritura, por parte de las docentes, no están siendo efectivas. Las docentes están quedando cortas frente a dicho proceso, por ende, es aquí donde se evidencia la falta de claridad y reconocimiento de los elementos que constituyen un proceso de escritura. ¿Qué diremos con relación a los elementos que los docentes conocen y aplican a la hora de escribir o revisar un escrito?

En concreto, se puede concluir, al respecto, que las docentes necesitan ahondar en lo conceptual sobre lo que debe ser y contiene un proceso de escritura. De hecho, así lo manifestaron algunas de ellas, al repetir de manera constantemente “no estamos haciendo las cosas como deben ser”, “si hacemos procesos de escritura, pero se quedan en una sola revisada y eso... errores de ortografía, redacción, cantidad de párrafos escritos y los dibujos”. Frente a lo anterior, aparece una gran necesidad que se viene visualizando desde que se inicia la encuesta y es el desconocimiento de lo que debe ser un proceso de escritura y los elementos a tener en cuenta para ejecutarlo, entonces es importante mencionar en esta parte de la situación a Miras (2000) que retoma a Flower y Hayes (1981) de igual manera Cassany los cuales argumentan que el punto esencial del proceso se sitúa en la definición del problema retórico o sea el escritor se plantea e intenta resolver mediante la composición de un texto una situación de comunicación.

Lo anterior implica todo un proceso, con distintas etapas: 1) planificación del texto que se piensa escribir. Esto incluye aspectos como visualizar quiénes serán sus posibles lectores,

cuál es la intención que se pretende transmitir, qué tipo de texto se piensa escribir. 2) redacción, en esta parte el escritor retoma todas las ideas planteadas en la planificación y comienza a darle estructura al texto que se va a producir. De igual manera, exige tener cuidado con la construcción de los párrafos y con todo lo relacionado con parte gramatical. 3) revisión, que, sin lugar a duda, es una de las partes más importantes en este proceso; la corrección de su escrito es un ejercicio que conduce al surgimiento de una nueva versión. Los momentos mencionados, no fueron evidenciados en el ejercicio diagnóstico realizado con las docentes.

Finalmente, en la etapa final de la encuesta se solicitó comentar las estrategias que los docentes usaban para orientar el proceso de escritura, los parámetros y los tipos de textos solicitados. Las docentes indicaron que orientan el proceso de escritura a partir de frases que los estudiantes pueden escribir, por ejemplo: “niños van a escribir una historia o un cuento con la siguiente frase...”. Para el caso de los niños pequeños, “ van a escribir una historia con la ayuda de sus padres y tengan en cuenta las imágenes o las palabras que se les va a entregar” otra docente dice que “ entrega una consigna , en cuanto a temática y supervisa que se tenga cuidado con la coherencia, cohesión y ortografía en la elaboración del texto” sin embargo, las otras docentes manifiesta que “parten de un tema de interés, película, personaje, receta o a partir de la necesidad que se tenga para escribir o sea según el texto que van a elaborar y los estudiantes inician el escrito de una vez con una sola revisión de éste”.

Ante lo anterior, se puede evidenciar que no hay claridad en los docentes sobre los elementos que se deben tener en cuenta a la hora de enfrentar el problema retórico mencionado por Cassany. Pareciera que las maestras están más preocupadas, y así lo manifiesta este autor en su libro, por solucionar los pequeños problemas de redacción



(ortografía, enlazar dos frases, entre otros) y poco interesadas, según el mismo autor, en los aspectos globales y generales del texto (estructura coherente, añadir información, si el texto dice lo que el autor quiere expresar, etc.) .Este hallazgo permite retomar lo expresado por los anteriores autores y dar inicio a la ruta de la escritura como proceso

Ahora, los tipos de textos que las docentes solicitan, según lo expresado en la encuesta dice que son: afiches, recetas, cuentos, reflexiones, textos narrativos, informativos, instructivos, publicitarios y argumentativos. Sin embargo, al observar el trabajo que se realiza en el aula, casi todos los textos solicitados hacen parte de lo narrativo; las docentes poco ahondan en el uso y la escritura de otras tipologías textuales. Lo más preocupante son los parámetros que usan u orientan a la hora de establecer un trabajo para escribir, a saber, instrucciones como: “ le explico al estudiante que maneje bien el renglón” ,” que use letra pequeña y buena postura al sentarse a trabajar” , “ deben tener cuidado con la ortografía, pues por cada error se baja la calificación, “ mire como enlaza las ideas para que se entiendan, ya le explique cómo” , “ recuerden que el texto narrativo debe tener inicio, nudo y desenlace” , en fin aparecen una cantidad de parámetros que engrosan la larga lista que orienta dicho “proceso”.

Es difícil o casi imposible pretender que se pueda llevar a cabo un proceso de escritura con esos “requerimientos”, más cuando ellas manifiestan hacer acompañamiento continuo a dicho proceso, pero no fueron claras explicando en las respuestas dadas en la encuesta, es decir, el cómo lo hacen. Afirmaron que revisan y dan ideas para que corrijan sus escritos, les hacen comentarios sobre los escritos. Es posible pensar que esto sucedió debido a las mismas dificultades que ellas presentaron durante el ejercicio de escritura, a veces sucede que en la

mente hay muchas cosas para decir y escribir, pero al momento de hacerlo las personas se pueden “quedar cortas” y el discurso no se ve reflejado en lo que hacen o escriben.

Es importante resaltar que fueron muchas situaciones que surgieron en esta parte de la encuesta, cada docente realizó cosas que, según ellas, así estaban bien o así eran porque las aprendieron de esa manera. Algunas pueden ser un poco parecidas pero orientadas de forma diferente. Sin embargo, no se evidencia una estrategia o plan estructurado a la hora de realizar el escrito.

### **6.1.2 Diario de Observación de escritura**


El siguiente momento de la intervención es la observación a las docentes en sus aulas de clase. Esto con el propósito de verificar o confrontar los vacíos conceptuales que emergieron anteriormente, además, para no dejar solamente la información de la encuesta o lo manifestado en los dibujos, sino obtener mayores elementos para esta investigación.

Para esta actividad se tomaron los grados desde 1° hasta 5°, incluyendo los grupos de las docentes objeto de este trabajo. Se diseñó un formato para que la investigadora recogiera información sobre los pedidos de escritura que allí se solicitaban. El documento estaba organizado en tres partes: a) identificación de la actividad solicitada por las docentes, b) la consigna para el desarrollo de esta y c), observaciones de lo analizado. Finalmente, se ingresó a los salones, se evitó la interacción con los estudiantes de tal manera que solo se diera un ejercicio de observación de los diferentes pedidos de escritura que ellas hacen.

Las docentes se mostraron bastante inquietas con este ejercicio, lo cual género que reflexionaran sobre lo que estaban realizando y solicitando a sus estudiantes. Quizás no se habían detenido a pensar en este punto. No obstante, debe resaltarse la movilización que, sólo un

ejercicio diagnóstico y de análisis, generó. En otras palabras, el sólo hecho de generar un espacio de revisión y reflexión frente a las prácticas puede garantizar por sí mismo, nuevas perspectivas respecto al propio ejercicio profesional.

A continuación, se muestra un pequeño ejemplo del documento elaborado para este propósito.


**INSTITUCIÓN EDUCATIVA CENTRAL DE BACHILLERATO INTEGRADO**  
 Sede: Manuela Beltrán

ANEXO: 3 **INSTRUMENTO DE VERIFICACIÓN- PEDIDOS DE ESCRITURA EN EL AULA**

| DOCENTE GRADO      | FECHA                 | ACTIVIDAD  | CONSIGNA   | OBSERVACIONES   |
|--------------------|-----------------------|--|--|---|
| 1-1 Jornada mañana | Septiembre 18 de 2017 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir la fecha al iniciar la clase</li> <li>- Colocar el título del cuento</li> <li>- Escribir palabras que ya se trabajaron en clase</li> <li>- Escribir la historia con ayuda de tus padres</li> <li>- Entre otros</li> </ul>  | Al observar en clase a los docentes, se evidencia que casi en su generalidad inician saludando a los estudiantes. Luego solicitan colocar la fecha y seguidamente según la actividad que la profe se haya planteado, como escuchar la explicación y luego copiar o en otros casos transcribir del tablero. | En la observación realizada podemos decir que los pedidos de escritura en el aula no están siendo tan efectivos como se necesita afuera de ella.  |
| 2-4 jornada tarde  | Septiembre 19 de 2017 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir la fecha en el cuaderno</li> <li>- Colocar el título del tema que se abordara hoy en clase en el cuaderno</li> <li>- Resolver preguntas dictadas por la docente</li> <li>- Resolver actividades del cuaderno de trabajo de lenguaje</li> <li>- Transcripción del tablero</li> <li>- Entre otros</li> </ul> | La mayoría de los pedidos de escritura los orienta la docente para que el estudiante reproduzca una información.   | La docente se limita a pedir lo que ella cree es lo que los estudiantes requieren. Además, manifiesta que los tiempos no permiten el espacio para hacer otros pedidos relacionados a la escritura y por esta razón prefieren continuar con la misma dinámica. |
| 3-3 Jornada tarde  | Septiembre 20 de 2017 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolver actividades del cuaderno de trabajo, según el área de enseñanza.</li> <li>- Contestar la evaluación por escrito de cualquier área</li> <li>- Transcribir del tablero el tema trabajado</li> <li>- Entre otros</li> </ul>   | Son repetitivos casi a diario, no se observan cambios al respecto significativos.  |   |

**Imagen 6 Instrumento de verificación- Pedidos de escritura**

En la observación se encontró que la mayoría de las docentes coinciden con los mismos pedidos de escritura, como, por ejemplo: colocar la fecha en el cuaderno, escribir el título ya sea del cuento, historia o del tema a trabajar. En cuanto a la explicación oral o instrucción para realizar la actividad se encontraron cosas como: transcribir, realizar un dictado o resolver un taller del libro del área que se está trabajando, entre otras. Luego, se tomó un espacio de diálogo y socialización respecto a la información anterior. De esta conversación se pudo extraer que se tiene un gran problema con los pedidos de escritura que se están solicitando en el aula de clase, los cuales se están quedando solamente en actividades de transcripción en su gran mayoría, como, por ejemplo: colocar la fecha, el título del tema

del día, contestar preguntas o interrogantes de la maestra sobre un tema específico. En otros casos, se les solicita a los estudiantes reescribir lo que entendieron de un cuento o lectura dada en clase. O sea, no se evidencia una corrección del insumo presentado por los estudiantes para tener una nueva escritura, no se da un espacio para la reflexión de dicho escrito. Ahora, las docentes expresaron que este ejercicio de observación les permitió reflexionar respecto a las falencias que estaban presentando y que podrían generar repercusiones en el ejercicio académico de los estudiantes, así como en sus necesidades y su entorno, como de verdad lo necesitan.

De hecho, conservar estas actividades como los únicos ejercicios de escritura, difícilmente reflejará que los individuos afectados logren desarrollar procesos mentales complejos, que impacten el pensamiento, las ideas y sus propias limitaciones. Del mismo modo, las docentes deben ser consecuentes con las necesidades de ellas mismas y las de sus estudiantes

Para finalizar, en esta parte del ejercicio se obtuvieron datos muy claros respecto a las concepciones de las docentes y es que persiste, en la gran mayoría de ellas, el imaginario de que la escritura es un proceso de transcripción: reproducción de grafías. Este resultado se puede asemejar con las concepciones expresadas en los resultados de la primera actividad realizada. Esta situación corrobora la hipótesis respecto a los vacíos conceptuales que las docentes tienen y la íntima relación que estos tienen con cómo se desarrolla y reproduce el proceso de escritura. En consecuencia, la baja motivación, temor que presentaron al realizar el primer ejercicio de la SD, luego las instrucciones al momento de ejecutar una actividad de escritura en clase; en su gran mayoría, no son prácticas coherentes con las necesidades de los estudiantes. Ahora, si bien es cierto que en las aulas de clase se desarrollan diversas

actividades de escritura, no se puede perder o invisibilizar lo importante que es llevar al estudiante a participar de un proceso de escritura, con todas las etapas que se requiere desarrollar según los tipos de texto que se trabajan en la escuela. Con todo lo anterior, demostró la necesidad de estar al tanto de elementos teóricos que fortalezcan dicho proceso en la vida profesional y escolar de los sujetos de esta investigación.

## **6.2 Reconocimiento sobre los elementos y referentes teóricos sobre la escritura**

A partir del ejercicio diagnóstico, se identificaron, en las docentes, los vacíos conceptuales que tenían y sus concepciones sobre la escritura y cómo se confrontan al momento de ejecutar un proceso de escritura personal.

Se evidenció, entonces, la necesidad de desarrollar lecturas, talleres y otras actividades que aportaron claridad conceptual sobre estos aspectos. Frente a lo anterior, la docente 1 mostró gran inquietud y preocupación durante las actividades realizadas, cuando se encontró con términos como el “problema retórico”, “plan textual de escritura”, e incluso, el nombre de algunos teóricos. Esta actividad de revisión de referentes teóricos la llevó a expresar que: “la verdad, es que no tenía ni idea de todo esto” “a mí no me enseñaron eso” otra docente expresó “entonces yo venía enseñando mal” “qué pena con los niños”.

Por lo tanto, y siendo coherentes con la necesidad de las docentes, se desarrollaron lecturas, talleres y actividades de aplicación que aportaron a nivel conceptual y pedagógico a través de los aportes de algunos referentes teóricos, entre quienes tenemos a: Alice Castaño, Daniel Cassany, Flower y Hayes y Mariana Miras; estos autores aportaron claridad conceptual sobre las concepciones en la escritura, sus elementos y demás aspectos que hacen parte de este proceso de reflexión pedagógica y que se deben tener en cuenta al momento de desarrollar dicha habilidad.

Esta etapa de la investigación se convirtió en la columna vertebral del proceso. Es muy complicado pensar en avanzar en procesos como el planteado para este trabajo, sin tener claridad conceptual de lo que se debe hacer. De hecho, es posible afirmar que se logró que las docentes, gracias a los referentes conceptuales, mencionados anteriormente, generaran reflexiones y decisiones precisas con relación a su práctica pedagógica. Además, fue un punto de intervención clave para las siguientes actividades propuestas en esta SD.

### **6.2.1 Lectura y análisis - texto: “Prácticas de escritura en la escuela”**

Seguidamente, las docentes leyeron el texto de Alice Castaño (2014) “Prácticas de Escritura en el Aula” que, de una manera muy sencilla, permitió que las docentes, a través de varios ejemplos, identificaran y cuestionaran las diferentes concepciones que había de la escritura. Las docentes recibieron una guía (ver imagen 7), que facilitó la lectura del texto, pues ya habían experimentado algunas situaciones difíciles a la hora de escribir, entonces se quería que esta parte no generara mayores traumatismos en ellas y así poder avanzar en este proceso de indagación. La guía estaba dividida en tres momentos de lectura: antes, durante y después de la lectura. Lo anterior permitió evidenciar que no se presentaron dificultades durante el proceso de lectura y conceptualización. Cabe resaltar que algunas docentes mostraban sorpresa y otras, preocupación por la información nueva que estaban adquiriendo “pero... nos vas a tener paciencia mientras vamos paso a paso y aprendiendo” “hace tanto tiempo que dejamos de estudiar”.

-----  
 UNIVERSIDAD ICESI  
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
 SECUENCIA DIDÁCTICA  
 TUTORA: SUSY VIVIANA JIMÉNEZ GARCÍA  
 2017.

GUÍA DE LECTURA SOBRE “PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA ESCUELA”

*Gracias a la alianza entre el ministerio de Educación Nacional (MEN) y el centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe (CERLALC- UNESCO), la autora presenta el siguiente libro: prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes, una herramienta dirigida a formadores y maestros que les permitirá revisar, reflexionar y redimensionar las prácticas de enseñanza de la escritura. Para el propósito de esta secuencia y con el fin de que tu ejercicio de lectura este ajustado a los objetivos de la SD, es importante que sigas los siguientes pasos:*

Antes de leer el texto: /

- ✓ Realiza una breve investigación sobre el autor del libro que vas a leer.
- ✓ Haz una breve indagación sobre el libro “Prácticas de lectura en la escuela”, fecha, propósito, objeto de discusión y / o investigación y cuál ha sido su importancia en nuestro medio.

**Imagen 7 Guía de lectura**

Después de este proceso, las docentes socializaron lo encontrado en el texto y lograron comparar con muchas actuaciones de ellas en sus aulas. Asimismo, tomaron elementos interesantes del texto en pro de ajustes de hasta lo que el momento habían practicado, enseñado y realizado con relación a la parte escritural. Este acercamiento al texto les permitió identificar, como lo dice Castaño (2014), que escribir es un asunto que compete a todos, no solo al área de lenguaje, al mismo tiempo analizaron cuatro concepciones que la autora plantea, tales, como: “ escribir no es una labor exclusiva de la clase de lenguaje sino que es un asunto de todas las áreas; escribir no es lo que uno sabe, sino lo que ayuda a construir conocimiento; también, que no se escribe una sola vez sino que es un proceso, y que escribir bien no significa producir textos gramaticalmente correctos, sino construir textos ajustados a una situación comunicativa”.( pág. 11)

Dicho lo anterior, las docentes ante la concepción mencionada anteriormente, donde se piensa que escribir es producir textos gramaticalmente correctos y que era lo acertado, se dieron

cuenta que no era así. Ante estos hallazgos respondieron “la estábamos embarrando y no nos habíamos dado cuenta” la mirada había estado en conseguir y potenciar habilidades de transcripción, de escribir una sola vez o sea producto acabado, que no guarda estrecha relación con la capacidad que el hombre tiene para transmitir y proyectar su pensamiento, sentimientos. Lerner (2001) expresa que la escuela en lo concerniente a lectura y escritura va por un camino contrario a lo que necesitan saber y tener los estudiantes para enfrentarse a su entorno. No cabe duda de la necesidad que tienen los docentes de reflexionar sobre el paso a seguir, según el panorama presentado y convertir la escritura en el aula en una prioridad para ellos y sus estudiantes.

Frente a cada concepción, pudieron comprender lo que ellas vivieron al resolver la encuesta y en la observación de los pedidos de escritura, Por otro lado, identificaron en el texto de Castaño (2014) algo bien interesante sobre los problemas que conlleva continuar durante un largo periodo con lo mismo; o sea, con la misma manera de pensar, la misma forma de hacer las cosas, lo cual puede desembocar en inmovilidad, conformismo y hundimiento de la práctica pedagógica. La reflexión de las docentes permitió que movilizaran los conocimientos que tenían respecto a la escritura. No obstante, una de las docentes terminó demasiado preocupada frente a lo leído y analizado, a tal punto que expresó “necesito que me enseñen a escribir, porque hasta hoy entiendo que estaba equivocada” otra dijo:” como soy de otra área, pues no aprendí esa parte”. De la misma manera, el resto de las docentes manifestaron bastante preocupación frente al reto que debían asumir y, como lo dijera Porlan (1999) citado por Clavijo (2008), cuando expresa que la educación, la enseñanza del aprendizaje y la evaluación están condicionadas por la forma de pensar de los docentes y, por ende, esto influye en muchos procesos de la escuela. Hasta este punto de la investigación, se



lograron grandes aprendizajes; para el caso de las docentes, escudriñaron e identificaron sus concepciones y cómo estas han trascendido a sus aulas.

Tal vez uno de los logros más significativos de la intervención es que se logró que las docentes comprendieran la importancia y el proceso que significa escribir, no solamente para los estudiantes, sino para ellas como modelo de escritura. De igual modo, el analizar cada concepción que tenían sobre la escritura frente a lo que debe ser dicho proceso, les permitió reflexionar sobre lo que ha sucedido en sus aulas cuando lo orientan a un pedido de mera transcripción. Por consiguiente, estaban en el momento preciso para afrontar los puentes de la indecisión frente a dichos momentos incompletos que se estaban viviendo, tanto personal como en colectivo. La hora de tomar decisiones, de dar un giro a sus creencias de que escribir es producir un texto gramaticalmente correcto, de buscar estrategias o herramientas que les permita complementar dichos vacíos. Como lo dijera Scardamalia y Bereiter (1992) ese conocimiento que se tiene debe impactar, trascender las barreras, debe generar una transformación de ese saber que se tenía. Todos estos insumos, obtenidos hasta el momento, generaron un acercamiento más a la situación o problemática de esta investigación. Por tal motivo, en el siguiente punto de este trabajo, se presenta el acercamiento de las docentes al proceso de escritura de un ensayo.

### **6.2.2 Ejercicio por equipo: Tareas de escritura**

Continuando con la indagación, se planteó un ejercicio el cual permitiría revisar los saberes previos de las docentes ante los elementos de la situación comunicativa. La actividad fue una tarea de escritura, tomada de las formaciones del MEN, que como tutora del programa

Todos a Aprender tengo acceso. Esta consistió en entregar a cada docente de una lista de solicitudes de escritura una. Por ejemplo:

1- Convencer al rector del colegio de aumentar el descanso en diez

Seguidamente, las docentes recibieron un documento en el cual consignarían según la tarea asignada: la audiencia, el tipo de texto, el propósito y el tema. (Ver imagen 8)

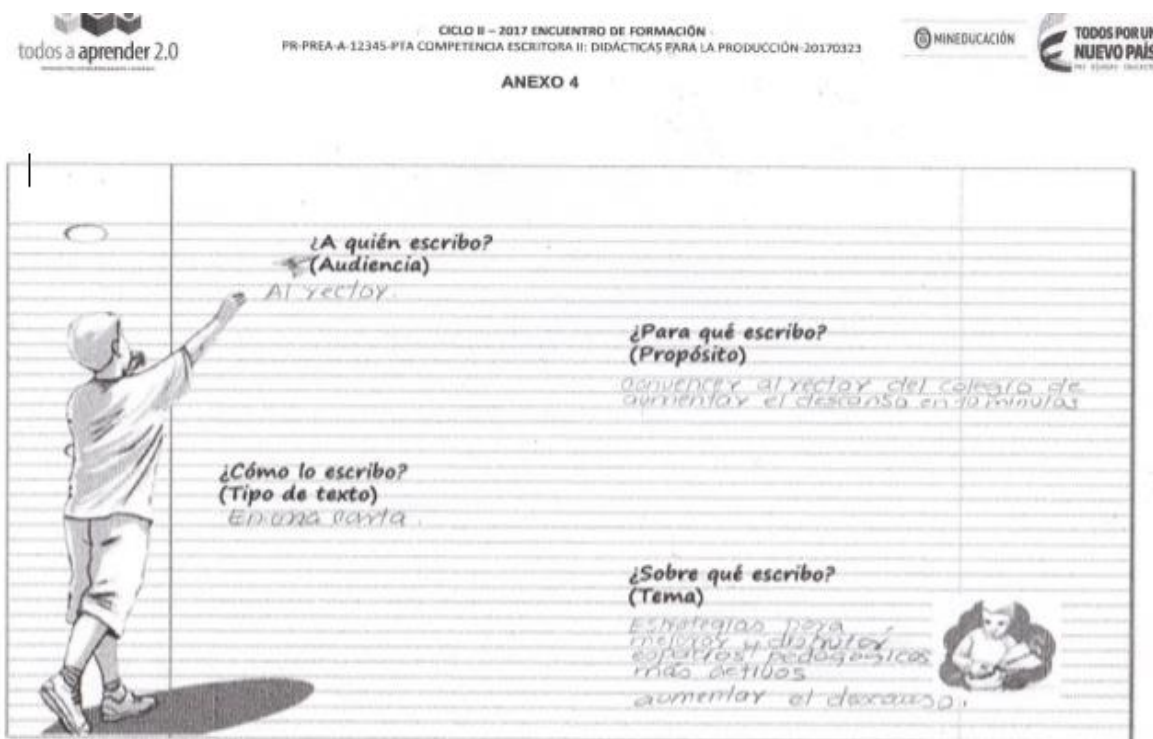


Imagen 8 Formato consignar tarea de escritura<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Material tomado de las formaciones del MEN a tutores PTA

Pero antes de consignar la información en el formato mencionado, se dispusieron varias mesas en el salón de clase, en cada una había material con ejemplos de escritura para que las docentes tuvieran como referencia para responder la tarea de escritura asignada (ver imagen 9), ellas terminan visitando cada mesa y revisando la información ahí suministrada para luego organizar su propio ejercicio. Es importante mencionar que presentaron dificultades en la identificación de algunos elementos, como: a quien se escribe y la situación de comunicación, en estos dos puntos las docentes no lograban comprender muy bien el contenido del texto o sea la tarea de escritura que se les había entregado; ellas expresaban que no era tan fácil deducir dicha información.

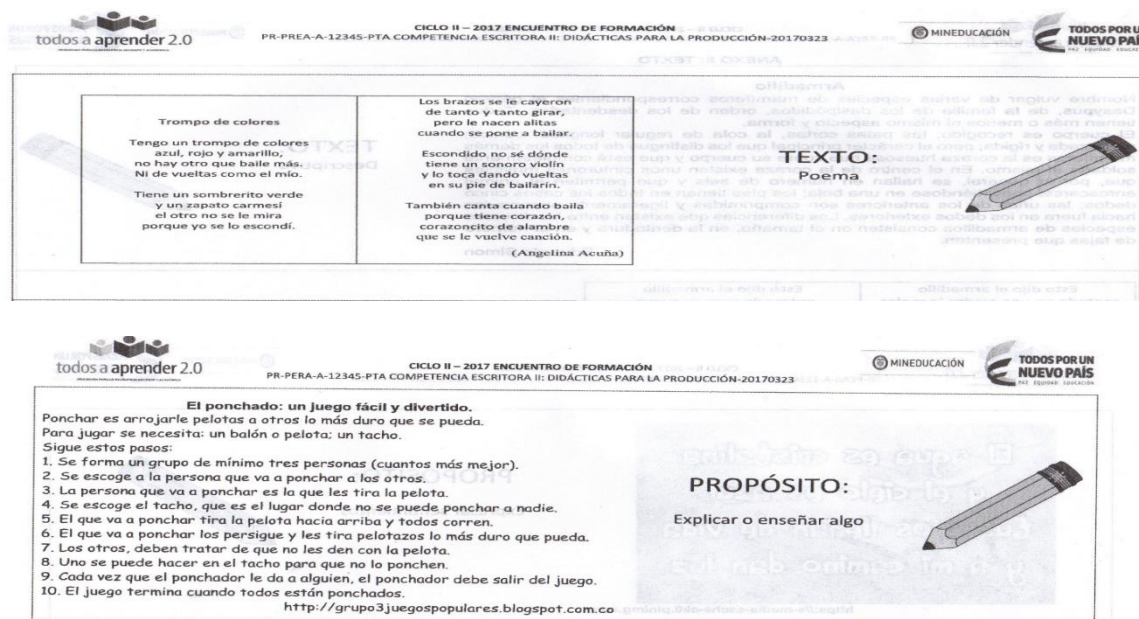


Imagen 9 Guía de ejemplos para la tarea de escritura<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Material tomado de las formaciones del MEN a tutores PTA.

Desafortunadamente, no todas las docentes lograron involucrarse fácilmente al ejercicio, dos docentes presentaron dificultad al ubicar lo solicitado en la tarea y consolidarlo en la rejilla, fue así como las docentes 1, 4 y 5 manifestaron lo complejo que fue encontrar la información, a pesar de que tenían un texto para identificarla, no fue tan fácil hacerlo. También se observó que dudaban mucho del tipo de texto y definición del tema. Lo anterior se puede presentar por dificultades al comprender o interpretar el texto, también porque muchos docentes desconocen el componente retórico, elemento importante cuando se requiera iniciar un proceso de escritura, mencionado por Cassany (1989). Mientras que las docentes 2 y 3, lograron ubicar con mayor facilidad dichos elementos, aun cuando también presentaron ciertas dificultades. Esta situación permitió orientar a las docentes a leer el autor mencionado anteriormente y su libro “Describir el escribir” y extraer información importante antes de iniciar cualquier proceso de escritura.

Por consiguiente, es muy interesante retomar algo que he venido observando como investigadora y es ¿cómo una situación que empezó con resolver una encuesta sobre un tema muy coyuntural permeó todo el desarrollo de la SD? Esta situación se presentó con cada una de las actividades que se colocaron a disposición de las docentes, frente a la problemática planteada. Permitiendo todo este recorrido encontrar un nuevo elemento que debe quedar en las docentes y está relacionado con la situación comunicativa: el problema retórico.

Las docentes 1 y 4 expresaron que “No habían dimensionado todo lo que exigía hacer un escrito, que, de hecho, esto no se hacía así” Además, sus rostros mostraban angustia pues su disciplina no estaba en lenguaje y les expresaban que les costaría un mayor esfuerzo comprender todo esto

Igualmente, para las docentes 2, 3 y 5 la cosa no era fácil, sin embargo, tenían más cercanía con el área de lenguaje, lo cual permitió una mejor interiorización de la información de manera más efectiva. Cabe resaltar que para todo el grupo de docentes este problema retórico del que habla Cassany y que está relacionado con el problema de esta investigación parecía nuevo. Por consiguiente, se logró proveer a las docentes de información y material de lectura al respecto.

Esta actividad permitió a las docentes realizar un análisis, de manera verbal, sobre la realidad que se vive en el aula en relación con la escritura; además, les permitió replantear las formas o estrategias que estaban usando. Al finalizar el proceso, las docentes reafirmaron y expresaron nuevamente “la estábamos embarrando” “pensábamos que todo pedido de escritura estaba en caminado a desarrollar el proceso de escritura” “faltaba dar claridad o hacer énfasis a los estudiantes sobre planificar su escrito”. Todos estos comentarios por parte de las docentes son muestra de la necesidad de replantear ciertos procesos relacionados con la escritura, que no estaban bien enfocados dentro de su práctica pedagógica.

### **6.3 Viviendo el proceso de escritura**

Posterior a la etapa de diagnóstico y documentación, se tomó la decisión de realizar una producción textual, puesto que no era suficiente solo teorizar y hablar de la escritura como proceso, sino, ir más allá para entender sus dimensiones y vivir dicho proceso. Las docentes decidieron realizar la escritura de un ensayo. Antes de iniciar este proceso, la investigadora compartió su experiencia de escritura, leyó un texto de su autoría, el cual reflejaba el dolor de muchas familias colombianas frente a la indiferencia del secuestro de algunas personas, y cuestionaba si el dolor en el país tiene clase social. Adicional a esto, añadió todas aquellas

cosas que movilizaron dicho escrito, como lo fue la parte emocional, ese deseo de sacar el dolor que se vivía, y el momento preciso y la forma fue través de la escritura. Pues estaba viviendo un momento muy difícil con el secuestro de un hermano.

Esta experiencia fue para las docentes de gran apoyo, según lo expresado por ellas en los momentos de la lectura del texto “cuando empezaste a leer tu escrito, sentí que estaba viviendo lo que estabas diciendo” otra mostró inquietud “cómo hiciste para escribir así, sabiendo que había mucho dolor”, otra expresó “ya entiendo cuando nos explicas de pensarnos en la razón para escribir”. Este momento generó interesantes reflexiones. La investigadora pretendía que este ejercicio lograra movilizar el proceso que iniciaría, atendiendo, en un primer momento, a la planificación del texto, redacción de este y por último a las revisiones y ajustes que fueren necesarias.

Luego de recordar los conocimientos adquiridos con los referentes estudiados, las docentes 1, 2 y 3 organizaron el plan textual con el cual iniciarían su trabajo. A propósito de la planificación, antes que ellas comenzaran su redacción se les preguntó por los aspectos que debían tener en cuenta. De 5 docentes, 3 mencionaron que era importante: buena ortografía, redactar muy bien, letra clara, entre otros. Situación que dio un pequeño giro al trabajo que llevaba hasta dicho momento, ya que muestra lo fuerte que son las concepciones y lo difícil de movilizarlas, en el avance del texto que elaborarían las docentes

Se confrontó la situación con una visita a uno de los salones de las docentes acompañadas. Al preguntar a los estudiantes de 5° qué estaban haciendo en clase de lenguaje, respondieron que estaban escribiendo un texto. La verdad fue emocionante escuchar esto. Al interrogar el cómo lo estaban haciendo, cuál era el plan textual para tener en cuenta antes de

iniciar la escritura, las respuestas de los estudiantes fueron muy parecidas a lo que mencionaron las docentes en la primera fase de la intervención. A lo que la docente, que estaba acompañando el proceso, expresó “pero yo les expliqué cómo hacerlo” a lo cual los estudiantes dijeron “sí profesora, así como usted nos explicó lo estamos haciendo: colocamos el título, escribimos sobre los personajes que usted nos dio, que tengamos cuidado con la redacción, también con la letra, la ortografía y los párrafos”. La docente asintió con la cabeza, que era correcto. Esto reflejaba una problemática que había pasado de la docente a sus estudiantes. En otras palabras, ella no tenía claridad de lo que se requería para llevar a cabo la escritura como proceso, como lo es una buena planificación del texto a elaborar, redacción y revisión del mismo. Era necesario que la docente se enfrentara a vivir dicho proceso. Ahora, tanto para la docente y los estudiantes era claro que la tarea estaba encaminada a realizar un escrito teniendo en cuenta unas orientaciones dadas sobre los personajes, ortografía, entre otros y hasta allí llegaba el ejercicio.

En consecuencia, todo lo anterior permitió y generó retomar elementos trabajados anteriormente en esta SD y profundizar más en ellos, de manera puntual en lo concerniente a la escritura y su proceso. En particular, como tutora del programa PTA se evidencia la necesidad y el desafío de acompañar con mayor permanencia a las docentes involucradas en los procesos de escritura de ensayos.

### **6.3.1 Primer borrador del texto**

En esta parte de la SD se vivieron momentos angustiantes con las docentes, pues se esperaba que al ser docentes no tengan tantos problemas a la hora de escribir, pero no fue así; algunas no lograron avanzar, que fue el caso de las docentes 4 y 5. Después de que cada una

definió lo que quería escribir, su audiencia, el propósito, el tema, en fin, se enfrentaron al problema retórico, se vieron inmersas en la página en blanco que muchos han llegado a experimentar. Ellas manifestaron, en repetidas ocasiones, al indagar por los avances del primer escrito “todavía no logro hacerlo” “con razón a los niños les da tanta pereza escribir” “regáleme el encabezado del texto y yo sigo”... en fin arrancar este primer escrito fue otra situación bien compleja para las docentes como para la investigadora.

Vuelvo al punto donde se ha dicho de manera reiterativa que desarrollar un proceso de escritura no es fácil, por lo vivido con las docentes y la experiencia que he obtenido de todo ello. Avilan (2000) manifiesta que escribir tiene una relación muy estrecha con los procesos mentales, o sea, lo que se ha adquirido a través de la experiencia o conocimiento y está en nuestros constructos mentales. Todo esto puede facilitar la escritura, a través del uso borradores que podrán irse puliendo a medida en que se avanza en este proceso. Sin embargo, la página en blanco afectó y retrasó bastante el proceso.

Una vez superadas las dificultades, lograron consolidar un primer escrito. Al observar el producto de las docentes 1 y 3, éstos no contaban con los elementos suficientes que se esperaba que tuvieran. El texto presentaba falencias en su estructuración, organización, lo cual no reflejaba un plan textual previo como se había trabajado. ( ver Anexo F)

Las docentes ayudaron en la adecuación de una lista de chequeo (ver anexo C) para dar cuenta de los elementos que debía tener el ensayo que ellas estaban elaborando. Para la docente 2 que fue la que más se demoró, su texto contenía una estructura mejor organizada y diferente a las dos compañeras. Veamos ejemplo del primer borrador de las docentes 1 y 3.



ENSAYO – docente 1 ( MAR..)

¿Por qué a los estudiantes de la básica primaria se les dificulta escribir de forma clara, organizada y coherente?

Tal vez porque los entornos en que se mueven los estudiantes no hay una cultura de lectura, lo que hace difícil la escritura. Cabe señalar que la lectura permite adquirir conocimiento, que ayudan a la escritura, porque al construir un texto se debe utilizar palabras que forman las oraciones que transmiten la información que se desea dar: cuando se observa un texto se identifican un conjunto de oraciones las cuales tienen un propósito comunicativo: dentro de este contexto se debe organizar el sujeto, el sustantivo, los verbos, los predicados y los conectores que plantean la idea principal y secundarias las que le dan sentido al texto. La lectura también accede a obtener vocabulario que se necesita en la escritura para no caer en escritos monótonos y probablemente sin sentido. Del mismo modo se deben diseñar los párrafos que conforman el escrito: Es desde esa mirada que se puede pensar que la lectura proporciona a los estudiantes elementos que son importantes en la escritura.

Imagen 10 Primer escrito-docente 1

La creatividad y la innovación

Con los niños se evidencia un altísimo grado de curiosidad y una capacidad ilimitada de modelar ambientes o escenarios nuevos cada día. En esos casos las preguntas ¿por qué? ¿cómo? ¿pueda? son repetidas incansablemente por ellos, hasta lograr que las personas se cansen de escucharlas y en algunos casos se sientan sin una respuesta apropiada. Responder a preguntas como ¿puedo volar? ¿de dónde vienen los niños? ¿puedo dibujar a Dios? ¿puedo pintar el sol azul? entre otros muy comunes, ponen algunos padres en un aprieto que solucionan con respuestas parecidas a: ¡No preguntes! eso es ilógico o eso es imposible!

Imagen 11 Primer escrito- docente 3

Frente al texto de las docentes 1 y 3, se encontró que en el párrafo de introducción hay dificultades para plantear y delimitar el tema con precisión y claridad. La tesis que se pretende formular no es muy clara, pues en los párrafos siguientes no se ve la conexión con la idea a indagar, por ende, los argumentos no se evidencian con claridad. La situación del texto es dar apuntes importantes sobre la lectura y como ésta ayuda en la escritura, más no logra apuntar a la pregunta de indagación.

Del mismo modo, es importante resaltar que a la docente 1, le costó muchísimo trabajo elaborar este primer borrador, ella manifestó, en algún momento, no poder continuar con el proceso, ya que todo esto le había ocasionado dolores de cabeza, estrés, bloqueo mental para producir. Coincidiendo con Cassany (1999) cuando expresó que escribir es una actividad lenta y bien lenta, además de compleja y que requiere tiempo, dedicación y de mucha paciencia. Sin embargo, con la docente 3 no sucedió lo mismo. Ella, por el contrario, lo tomó como un reto y expresó que le gustaba escribir y sus obstáculos no fueron tan fuertes para hacerlo, aunque el texto no cumplió con lo solicitado.

Para el caso de la docente 2 (ver imagen 12) el texto se aproximaba bastante a la estructura del texto solicitado. A pesar de que al principio de la escritura tenía grandes temores, porque hacía mucho tiempo que no escribía. Aun así, se enfrentó al reto, logrando buenos avances desde el primer escrito. Como todo proceso que se desarrolla en la vida cuesta algún grado de dificultad, también, cuando las docentes se enfrentaron al proceso de escritura no fue fácil, puesto que exponerse a otros les generaba gran tensión, y su imagen estaría en juego.

Continuando con las producciones se muestra un ejemplo del primer borrador de la docente 2. El texto se nota más estructurado, hace uso de argumentos claros, que permiten evidenciar la relación con el título del texto.

### Primera entrega del ensayo

#### LA IMPORTANCIA DE PROMOVER LA AUTONOMIA INTELECTUAL EN EL SALON DE CLASES

Hoy en día uno de los problemas de nuestra sociedad es que la gente no tiene criterios propios. Todo el tiempo estamos pensando lo que otros piensan. No somos responsables de las cosas que decimos y no queremos serlo. Es por esto, que es realmente importante que los profesores empiecen a promover la autonomía intelectual como una forma de contribuir a mejorar la sociedad y teniendo en cuenta que uno de los roles del profesor es darle herramientas a los estudiantes durante el proceso de desarrollo de su personalidad de manera que se puedan convertir en verdaderos y autónomos ciudadanos.

Es tiempo de empezar a exigirles a nuestros estudiantes que produzcan nuevas cosas y de evitar permitirles que den largos discursos o escriban largos textos solamente basados en las ideas de grandes pensadores.

"Nada mejor que las cosas originales."

*Imagen 12 Primer borrador – Docente 2*

Es probable que ante los ejercicios ejecutados anteriormente la docente 2 vivió un proceso diferente en su época de estudiante y aun universitaria, y sus concepciones frente al proceso que se vive al escribir son totalmente diferentes a las otras dos docentes. Por otra parte, para el caso de las docentes 4 y 5 no lograron avanzar en el proceso del primer borrador de escritura, debido a varias dificultades de índole personal y de tiempos, lo cual no permitió a la investigadora conocer el nivel de escritura de ellas.

Todo lo anterior que se ha realizado, compartido o vivido lleva a continuar avanzando en este proceso de escritura. Hasta este momento las docentes 4 y 5 no logran conectarse y avanzar en esta parte del proceso, como investigadora no ahondé en la real problemática de estas docentes, porque no se daba el espacio para preguntar sobre las situaciones que no les permitieron continuar con el proceso. Por otro lado, es importante resaltar que las docentes cuando elaboraron el plan textual (ver anexo F) manifestaron la importancia de realizarlo, ya que les permitió organizar mejor las ideas y tener en cuenta antes de iniciar todos los elementos que debe contener el escrito. Es decir, lograron incluir todos los detalles y aspectos

que se deben presentar en una situación comunicativa. Sin embargo, el primer borrador presenta dificultades de escritura ante lo planteado. No logra en la totalidad ubicar al lector en la tesis o argumento central del texto, y otros aspectos que estaban dentro de la planificación.

### **6.3.2 Segundo borrador del texto**

A continuación, se retoma el primer borrador y los insumos generados con la revisión de este, para dar paso al siguiente momento de escritura. En lo relacionado con el segundo borrador elaborado por las docentes, se encontró que la docente 1 presentaba dificultades para ajustar el primer escrito, a pesar de contar con las herramientas necesarias para avanzar. La maestra manifiesta la posibilidad de dejar el texto así, porque al leerlo no sabía cómo redireccionar toda la información que allí se encuentra, sin embargo, se dialogó con ella y se acompañó más de cerca este segundo momento de escritura.

Al finalizar el texto, se preguntó a la docente 1 sobre lo vivido con el primer y segundo borrador, a lo cual ella contestó que “ existen diferencias, que en un primer momento cumplir el reto parecía imposible por el poco hábito, falta de claridad conceptual sobre el tema” , sigue añadiendo “ porque mi formación no está en un área afin al lenguaje, o porque sencillamente faltó indagar , investigar , analizar las necesidades que tienen los estudiantes” y “por ende primero se reflejan en quienes tienen la responsabilidad en todos estos procesos: los docentes” . Esas diferencias generaron cambios en la docente 1, frente al nuevo reto de escritura al cual se estaba enfrentando, y como lo mencionó la docente, que en su etapa escolar y universitaria fue muy diferente dichos procesos.

Para el segundo momento, la disposición cambia, tenía más herramientas, a pesar de que no faltó la duda e inseguridad para hacerlo. La docente manifestó que “cuando se tiene la

compañía muy cerca de alguien que te apoye, se pueden lograr mejores resultados”. El texto de esta docente evidenció cambios significativos con relación al primero, reflejando con esto y en palabras de la docente “si se puede lograr lo que se propone”. Ella, al ver su primer escrito, se reía de la cantidad de cosas que escribió. Esto permitió inferir un cambio por parte de la docente en sus concepciones frente a la escritura. Pues al revisar su segundo escrito ella mencionaba, con mayor facilidad, los cambios que se deben hacer. Los cuales son registrados en la rúbrica tomada para ello. Veamos un ejemplo del segundo escrito:

Segundo escrito. Docente 1. Borrador.

**¿Por qué a los estudiantes de la básica primaria se les dificulta escribir de forma clara, organizada y coherente?**

Escribir es un proceso **complicado en otras palabras** no es fácil llevar al papel de forma clara y coherente las ideas que se tiene de las cosas que vemos, **escuchamos, palpamos, sentimos**; asimismo, ~~darle forma a las opiniones~~. **Concretar** las palabras que le dan sentido a los objetos es complejo por consiguiente el desarrollo de la escritura es difícil para algunas personas, porque no se **ha creado hábito** en las **primeras etapas del pensamiento** por lo tanto es necesario generar estrategias que ayuden a los niños a mejorar los procesos de escritura. En la escuela se debe trabajar desde la primera infancia mecanismos que permitan desarrollar las competencias necesarias para lograr una buena escritura. Tal vez la causa por la cual los jóvenes de la básica primaria se les dificultan escribir de forma clara, organizada y coherente es porque son escasa las actividades que permiten relacionar las competencia escritora y lectora que le ayude plasmar oraciones con

*Imagen 13 Segundo escrito –docente 1*

Para el caso de la docente 3 (ver imagen 14) quien también presentó dificultad, ella se tomó más tiempo para la escritura, manifestó que el tiempo no le daba para estructurar el segundo borrador, además, del temor de no lograr hacer algo bien hecho y que sería leído por otra persona. Finalmente, con ella no se presentaron situaciones de mucha angustia en lo concerniente al escribir. Ejemplo del ejercicio:

## Ensayo la creatividad y la innovación

Cómo entender que las preguntas menos apropiadas de los niños, son coartadas por la ignorancia del adulto adormeciendo la capacidad creativa de un un futuro genio en pleno siglo XXI?

con los niños se evidencia un altísimo grado de curiosidad y una capacidad ilimitada de modelar ambientes o escenarios nuevos cada día.

En esos casos las preguntas ¿por qué? ¿cómo? ¿puedo? son repetidas incalzablemente por ellos, hasta lograr que las personas se cansen de escucharlas y en algunos casos se sientan sin una respuesta apropiada.

Responder a preguntas como ¿puedo volar? ¿de dónde vienen los niños? ¿puedo dibujar a Dios? ¿puedo pintar el sol azul?

1

2

### RUBRICA PARA EVALUAR ENSAYOS ARGUMENTATIVOS

Docente 3

| ESTRUCTURA   | DESEMPEÑO   |  |   |  |
|--------------|---|--|---|--|
|              |   |  |   |  |
| Título       | Es pertinente con el tema tratado.<br>Llama la atención del lector Es conciso (cuatro a cinco palabras)   | Es pertinente con el tema tratado.<br>Es conciso (cuatro a cinco palabras)   | No es pertinente con el tema tratado.<br>Es extenso (más de 6 palabras)   | No hay título  |
| Introducción | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se plantea y delimita el tema con claridad y precisión.</li> <li>Se identifica una contextualización (que ubica en el tiempo, espacio o perspectiva metodológica).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se plantea y delimita el tema.</li> <li>La contextualización es insuficiente</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>El tema se plantea vagamente.</li> <li>No hay contextualización</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>No se plantea ni delimita el tema.</li> <li>No hay contextualización.</li> <li>Confunde al lector.</li> </ul>   |
| Tesis        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Está en la introducción.</li> <li>Se formula con claridad y precisión.</li> <li>Es una sola tesis</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se formula la tesis en la introducción.</li> <li>Es una sola tesis</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>La tesis es vaga o imprecisa o hay más de una tesis.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>No hay una tesis explícita ni se sugiere.</li> </ul>  |
| Argumentos   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se plantean con claridad al menos tres argumentos que sustentan la tesis.</li> <li>Cada argumento se desarrolla en párrafos separados.</li> <li>Los argumentos que sustentan la tesis se justifican con evidencias basadas en fuentes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Incluye tres argumentos claramente definidos en párrafos separados.</li> <li>Al menos dos argumentos están articulados a la tesis.</li> <li>Al menos un argumento está fundamentado con fuentes bibliográficas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Presenta 1 ó 2 argumentos en párrafos separados y claramente articulados con la tesis.</li> <li>Los argumentos no están suficientemente sustentados porque las evidencias son insuficientes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>No presenta argumentos pertinentes.</li> <li>Presenta evidencias y ejemplos que no son relevantes con la tesis planteada ni están explicados de manera suficiente.</li> <li>No utiliza las fuentes</li> </ul> |

Imagen 14 Segundo escrito y rubrica- docente 3

Respecto a la docente 3 se notaron avances. El texto mostraba mejor estructura con relación al primero, la docente había redireccionado la tesis que estaba planteando; sin embargo, hacían falta argumentos más sólidos frente a lo que ella exponía además, de otros elementos ya de tipo gramatical, como: puntuación, uso de pronombres, preposiciones, entre otras, y por otro lado mejoras en la estructura como se había organizado el texto. Para el caso de esta docente, que siempre expresó y manifestó deseo de escribir, y que, según las palabras de ella, era fácil hacerlo, no lo fue. Con esta docente se retrasó un poco la escritura del siguiente borrador, estaba renuente a continuar con el proceso y no presentaba justificación del porqué de su actitud.

Todo lo anterior llevó a pensar en la necesidad de fortalecer hábitos que permitieran enfrentar dichos problemas de escritura que se vive en las aulas.

Para el caso de la docente 2 (ver imagen 15) la situación fue diferente, parece que el primer escrito le dio la fuerza, renovó su espíritu de escritora, porque el segundo escrito estaba mucho mejor. Presentó un texto muy estructurado, claro, coherente, con uso de argumentos y referentes. Al indagar con la maestra sobre su segundo escrito, expresó sentirse muy contenta, dijo: “si bien es cierto que me costó organizarlo, tenía una deuda conmigo misma y mis estudiantes”. El texto de esta docente mostró movilizaciones significativas, claridad conceptual frente a los elementos del proceso escritor, como lo expresa Candlin (1983) en Cassany pasó de escribir como producto a escribir como proceso. Veamos un ejemplo:

## LA IMPORTANCIA DE PROMOVER LA AUTONOMÍA INTELECTUAL EN EL SALÓN DE CLASES

Maira Anchico

Colombia hoy en día es un país con muchos problemas a nivel social como la inseguridad, el desempleo, un plan educativo y de salud deficientes, sobre todo para las clases económicas baja y media, quienes constituyen la mayoría de la población. Ante estos inconvenientes, la población solo espera que todo se solucione, sin intervenir; algo muy grave, sobre todo si se trata de la educación, pilar fundamental que sostiene la esperanza de recuperar y transformar nuestro país, pues es la responsable de formar ciudadanos del futuro, pero ignorada por el gobierno y la población colombiana. Basada en mi experiencia, me atrevería a decir que nadie parece darse cuenta de lo que pasa a su alrededor, ni de cómo los medios de

1-

2-

### RUBRICA PARA EVALUAR ENSAYOS ARGUMENTATIVOS

Docente 2

| DESEMPEÑO    |   |   |  |  |
|--------------|---|---|--|--|
| ESTRUCTURA   |   |   |  |  |
| Título       | Es pertinente con el tema tratado.<br>Llama la atención del lector<br>Es conciso (cuatro a cinco palabras)  | Es pertinente con el tema tratado.<br>Es conciso (cuatro a cinco palabras)  | No es pertinente con el tema tratado.<br>Es extenso (más de 6 palabras)  | No hay título  |
| Introducción | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se plantea y delimita el tema con claridad y precisión.</li> <li>Se identifica una contextualización (que ubica en el tiempo, espacio o perspectiva metodológica).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se plantea y delimita el tema.</li> <li>La contextualización es insuficiente</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>El tema se plantea vagamente.</li> <li>No hay contextualización</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>No se plantea ni delimita el tema.</li> <li>No hay contextualización.</li> <li>Confunde al lector.</li> </ul>   |
| Tesis        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Está en la introducción.</li> <li>Se formula con claridad y precisión.</li> <li>Es una sola tesis</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se formula la tesis en la introducción.</li> <li>Es una sola tesis</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>La tesis es vaga o imprecisa o hay más de una tesis.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>No hay una tesis explícita ni se sugiere.</li> </ul>  |
| Argumentos   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se plantean con claridad al menos tres argumentos que sustentan la tesis.</li> <li>Cada argumento se desarrolla en párrafos separados.</li> <li>Los argumentos que sustentan la tesis se justifican con evidencias basadas en fuentes experienciales y los textos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Incluye tres argumentos claramente definidos en párrafos separados.</li> <li>Al menos dos argumentos están articulados a la tesis.</li> <li>Al menos un argumento está fundamentado con fuentes bibliográficas recomendadas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Presenta 1 ó 2 argumentos en párrafos separados y claramente articulados con la tesis.</li> <li>Los argumentos no están suficientemente sustentados porque las evidencias son insuficientes o no son</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>No presenta argumentos pertinentes.</li> <li>Presenta evidencias y ejemplos que no son relevantes con la tesis planteada ni están explicados de manera suficiente.</li> <li>No utiliza las fuentes bibliográficas recomendadas</li> </ul> |

Imagen 15 Segundo escrito- Rúbrica. Docente 2



En resumen, la ejecución del segundo borrador mostró cambios interesantes, no solo a nivel de escritura sino del pensamiento, las docentes mostraron gran expectativa por llevar este ejercicio a sus aulas de clase. Si bien es cierto que los avances se dieron de manera diferente en cada una, es importante rescatar que hay movilizaciones en lo que concierne a cómo orientar un proceso de escritura. Por ejemplo, una de las docentes explicó que el primer borrador le permitió identificar “que debía estructurar mejor la introducción y que como tenía un primer escrito se sentía con más confianza para volver a armar esa estructura...” es decir, la docente tenía nuevos elementos para reorganizar su segundo escrito. En fin, las docentes lograron incorporar nuevos conocimientos a sus constructos mentales, además, de adquirir mayor claridad frente al último ejercicio de escritura.

### **6.3.3 Texto final**

“Hasta el momento el proceso vivido no ha sido fácil”, así terminaron diciendo las docentes “qué cosa tan difícil y dura esto de escribir” y “creo, no sé ustedes, que todavía podemos seguir escribiendo” otra docente manifestaba “ la experiencia fue bonita, pero cómo se haría en el salón de clases, cuando no alcanza el tiempo para acompañar” a lo cual las otras docentes responden “ debemos reorientar nuestro trabajo en el aula y buscar la estrategia para hacerlo” “ los estudiantes necesitan explorar este ejercicio”. Estas intervenciones de las docentes, resultaron muy importantes e interesantes. En primer lugar, permitieron mostrar a través de las palabras de las docentes el proceso vivido durante el trabajo de escritura realizado y además, de la reflexión a que se dio lugar y en segunda instancia, cómo orientar mejor dichos procesos a sus estudiantes. Todo esto permitió fortalecer la dinámica de trabajo de este proyecto de investigación. Se procede a continuar con el último escrito.

A pesar de tener dos borradores de su escrito, se enfrentaron, nuevamente, a dificultades para ajustar el texto. Para el caso de la docente 3, la situación fue muy compleja, no quería seguir escribiendo a pesar de identificar los ajustes que requería el texto. Sin embargo, se logró avanzar y obtener un mejor texto que el anterior. La docente 1, de igual manera, en su texto final adiciona argumentos de analogía, ejemplificación y autoridad, lo cual permite ver un texto mejor estructurado. Los textos finales fueron revisados por las docentes teniendo como instrumento para esto una rúbrica (ver anexo D). Además, se tuvo en cuenta lo que ellas observaron en su progresión de escritura para complementar y ajustar el texto. Se pretende publicar (según la decisión de las docentes) en el periódico del municipio o gestionar en otro medio de comunicación de la escuela o localidad. Esta decisión se toma para motivar a las docentes que es más potente un proceso de escritura si se tiene una audiencia real.

A continuación se muestra copia del último texto que las docentes 1,2 y 3 ( ver imagen 16) ajustaron:

TERCER ESCRITO- DOCENTE 1

**¿Por qué los estudiantes de básica primaria se les dificulta escribir de forma clara, organizada y coherente?**

Escribir es un proceso complicado, en otras palabras, no es fácil llevar al papel de forma clara y coherente las ideas que se tiene de las cosas que vemos, sentimos o aun escuchamos; asimismo, darle forma a las opiniones. Concretar las palabras que le dan sentido a los objetos es complejo por consiguiente el desarrollo de la escritura es difícil para algunas personas, porque no se ha creado hábito en las primeras etapas del pensamiento, por lo tanto, es necesario generar estrategias que ayuden a los niños a mejorar los procesos de escritura. En la escuela se debe trabajar desde la primera infancia mecanismos que permitan desarrollar las competencias necesarias para lograr una buena escritura. Tal vez la causa por la cual los jóvenes de la básica primaria se les dificultan escribir de forma clara, organizada y coherente es porque son escasa las actividades que permiten relacionar las competencia escritora y lectora que le ayude plasmar oraciones con sentido. A demás se le debe trabajar la estructura de la oración donde se identifique en una oración sencilla el sujeto, sustantivo, el verbo y predicado reconociendo el sentido que cada una de estas le

## LA IMPORTANCIA DE PROMOVER LA AUTONOMÍA INTELECTUAL EN EL SALÓN DE CLASES

Maíra Anchico

Colombia hoy en día es un país con muchos problemas a nivel social como la inseguridad, el desempleo, un plan educativo y de salud deficientes, sobre todo para las clases económicas baja y media, quienes constituyen la mayoría de la población. Ante estos inconvenientes, la población solo espera que todo se solucione, sin intervenir; algo muy grave, sobre todo si se trata de la educación, pilar fundamental que sostiene la esperanza de recuperar y transformar nuestro país, pues es la responsable de formar ciudadanos del futuro, pero ignorada por el gobierno y la población colombiana. Basada en mi experiencia, me atrevería a decir que nadie parece darse cuenta de lo que pasa a su alrededor, ni de cómo los medios de

### El mundo, encuentro de niños creativos e innovadores

La capacidad creativa e innovadora de los niños y niñas es coartada por los adultos que no les permiten preguntar y cuestionarse sobre diversos aspectos que les inquietan; sin saber que de entre esos pequeños generadores de preguntas simples, pueden surgir los futuros genios que transformen su propio universo.

Sin lugar a dudas, se evidencia en todas las actividades de los niños, un gran bagaje de curiosidad; especialmente cuando lanzan preguntas como: ¿puedo volar? De donde viene los niños? Puedo dibujar a Dios?. Estos cuestionamientos ponen en aprietos a los padres, que posiblemente los evaden con respuestas inapropiadas como: no preguntes eso!, eso no es lógico! Según Bruner (1963), la creatividad se define como un acto que les produce sorpresa a las personas, en el sentido que no lo reconoce como producción anterior. Además. Es importante destacar, que según Taylor (1959) la

*Imagen 16 Tercer escrito. Docente 1, 2 y 3 respectivamente*

La reflexión fue un aliado importante en el desarrollo de esta investigación; sin ese espacio de encontrarse con uno mismo, las docentes y la investigadora no hubieran logrado interiorizar elementos tan importantes para su práctica pedagógica. Por otro lado, al ver el resultado del tercer escrito de estas docentes como lo fue el ensayo, es motivo de alegría, pues

escribir jamás será fácil y el hecho de que ellas lograran consolidar un texto atendiendo a los requerimientos solicitados, así le faltara estructurar mejor las características de un ensayo, es un punto valioso en esta indagación. Las docentes 1,2 y 3 expresaron “casi que no lo logramos” “definitivamente es necesario prepararnos siendo ejemplo para nuestros estudiantes” y “desde ahora modificaré el trabajo que he venido realizando” y todas concluyeron en decir que tendrán en cuenta en los pedidos de escritura diaria que sean más de proceso de escritura que de transcripción.

También se logró que las docentes reconocieran lo importante y fundamental que es el proceso de escritura, no solamente para sus estudiantes, sino, para ellas como modelo de dicho proceso.

Las docentes tuvieron que afrontar diversas situaciones al ejecutar el proceso de escritura. No fue un camino fácil o ligero, por el contrario, fue difícil, complejo, lento, angustiante, estresante, no solo para ellas sino también como investigadora en este proceso. Todo lo anterior les permitió reconocer que los procesos que estaban realizando con sus estudiantes no estaban acorde con la realidad de su entorno, y que, si bien lograban acercarse a algunas necesidades de escritura, éstas quedaban incompletas. Por consiguiente, se podía ver reflejado en los estudiantes la apatía para escribir, la pereza que esto generó en muchos momentos, situación provocada en un buen porcentaje a lo equivocadas que estaban cuando orientaban procesos de escritura en sus estudiantes, a razón de problemas conceptuales, o de índole personal, que no permitió mayores avances en esta cuestión.

Por otro lado, es importante mencionar en este apartado que la mayoría de las docentes iniciaron este proceso de escritura teniendo como concepción que lo más importante era

redactar textos gramaticalmente correctos y que el mayor trabajo debía realizarlo la docente de lenguaje, puesto que era la que sabía cómo hacerlo, y lo terminan con un cambio en sus creencias frente a dicho proceso, que se piensen en la necesidad de un plan textual que dé cuenta de lo que se quiere escribir antes que cualquier situación ortográfica es un gran avance dentro de todo este proceso de trabajo; esto se dio porque lo vivieron, experimentaron, enfrentándose a sus propias ideas. A esto se añadió los momentos de reflexión vividos, llevándolas a pensarse mejor en su praxis.

Frente a todo lo vivido, los aprendizajes son demasiados, desde lo personal hasta lo colectivo. Si es posible movilizar concepciones frente al proceso experimentado. Se necesita para lograrlo: 1) fortalecimiento disciplinar a través de la participación en las comunidades de aprendizaje, la cual permite un espacio de aprendizaje, reflexión sobre la tarea y su respectiva corrección, 2) acompañamiento constante durante todo el proceso de la tarea. Este permite generar confianza en el otro, contar con alguien que pueda despejar dudas u orientar mientras se avanza en la tarea 3) la vivencia, experiencia durante el proceso permitió interiorizar de manera efectiva el trabajo realizado. Lo cual permite al aprendiz tener mejor claridad cuando requiera realizarlo u orientarlo.

En conclusión, el objetivo no era que ellas salieran expertas escribiendo un ensayo, esto era un ingrediente adicional. El objetivo era movilizar sus concepciones frente a los procesos de escritura que ellas vivieron en su época escolar y que hoy habían trascendido de forma incompleta a sus estudiantes a través de la vivencia de un proceso de escritura real para cada una de ellas y que de igual manera pueda verse reflejada en sus prácticas. Lo cual se logró con el escrito de cada una.

## CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones a las que se llegó a partir de la intervención en el aula y el desarrollo de la SD. Es importante aclarar que las conclusiones se presentarán a partir de dos criterios. El primero, revisar, desde los objetivos propuestos y los referentes teóricos, los alcances de la propuesta. El segundo, los aprendizajes que dejó la experiencia. Este último punto es importante aclararlo en aras de que pueden presentarse afirmaciones de las docentes, en las que se podría pensar, que deberían estar claras en el ejercicio docente, pero que en realidad no es así. El proceso de enseñanza-aprendizaje está totalmente atravesado por la realimentación que se vive por parte de quien dirige la intervención y por parte de quien es “intervenido”. Dicho de otra manera, esta propuesta de intervención allanó el camino para la reconstrucción de la práctica docente, a partir de las lecciones aprendidas durante el desarrollo del proceso.

Para el análisis que se llevó a cabo se tuvieron en cuenta tres ejes o indicadores que permitirían organizar mejor la información. El primero, estaba enmarcado en las concepciones al inicio de la intervención sobre el objeto de estudio; el segundo, daba cuenta de confrontando concepciones (referentes teóricos); y, por último, viviendo el proceso de escritura. Sobre estos tres ejes se enfocaron las conclusiones obtenidas.

Abordar la escritura como proceso permitió reconocer que existen resistencias y dificultades de tipo cognitivo y emocional frente a los procesos de escritura. Es importante resaltar de lo anterior dos elementos, uno, la necesidad de la teoría, hallazgo importante de este trabajo: vacíos conceptuales respecto a cómo se aborda la escritura como proceso y cómo se transmiten los saberes con relación a ésta en el aula de clase, y dos, cómo las emociones se involucran en este proceso, a través de aquellos momentos de tensión, sensaciones

angustiantes que se viven por el nivel de exposición al que las docentes se sentían sometidas, y reconocer las falencias que se estaban identificando. Todo lo anterior refleja la necesidad frente a si se requiere realizar este tipo de trabajos; el de propiciar y crear espacios con ambientes de confianza óptimos que permitan a las docentes una estabilidad a largo plazo en el desarrollo de los procesos. Pues aquellos programas que se generan a corto plazo no permiten una estabilidad en las docentes, por el contrario solo generan incertidumbre y procesos inconclusos. La formación docente juega un papel preponderante en esta parte siempre y cuando garantice los tiempos y procesos necesarios para desarrollarlos.

Este último aspecto es de suma importancia porque permite ahondar en un elemento que suele no mirarse con detenimiento, a saber, que este tipo de intervenciones permiten no sólo contribuir a los procesos de mejora de las instituciones, sino a reconocer cómo se sienten los docentes (en este caso, las docentes) en medio de todas estas exigencias cognitivas. Permite visualizar a las docentes en su complejidad y desdibujar el rol del maestro o maestra, como aquel que posee todo el conocimiento. Abre las puertas a seguir identificando todo aquello por fortalecer, pero también a generar empatía por las implicaciones de tipo emocional que se viven en el proceso.

Para movilizar las concepciones de los docentes es necesario contrastar con referentes teóricos y actividades de escritura. Esto ocasiona choques cognitivos, a tal punto de escuchar las docentes decir: “la estábamos embarrando” “faltaba dar claridad a los estudiantes sobre planificar su escrito” estas frases dan indicio de que algo se ajustó, cambió en el constructo mental del docente, ya que identificaron cómo sus saberes y concepciones frente al proceso de escritura tenían unas consecuencias en sus estudiantes; pues los pedidos de escritura daban cuenta de lo vivido desde su experiencia pedagógica. Así mismo, el desconocimiento de los

elementos que componían el proceso escritor según los autores abordados. Todo esto era un punto clave y coyuntural en la escritura desarrollada en el aula.

Además, generó espacios de estudio y trabajo conjunto. Fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje, en las cuales las docentes participen e interactúen con otros compañeros sobre ejercicios de escritura. Porque en este proceso de la SD es muy necesaria la compañía. Los docentes requieren no sentirse solos, para no claudicar en los procesos; contar con un tutor que apoye y acompañe en cada momento de su camino. Logrando un clima de confianza y tranquilidad para el desarrollo de los procesos.

Realizar un ejercicio de aplicación que refuerce todo lo aprendido durante la etapa de revisión teórica es pertinente y necesario. Usar la estrategia de presentar el propio ejercicio de escritura como elemento movilizador, evidenció la fortaleza que puede agregar a los procesos, el hecho de ponerse en la misma postura de quien está siendo intervenido y mostrar cómo se vivió el proceso personal. Su fuerza estriba en que contribuye a derribar el paradigma según el cual quien enseña o interviene es una autoridad irrefutable, esto contribuye a que el ejercicio de retroalimentación sea más genuino, pues quienes están aprendiendo eliminan barreras como el miedo o la timidez frente a su propio proceso. Así pues, se generaron dos textos borradores que fueron revisados y retroalimentados desde los referentes conceptuales, y que, pese a las resistencias a su elaboración se logran ejecutar, permitiendo con esto una aplicación de lo aprendido.

Hay que mencionar que, de las 5 docentes acompañadas, 4 evidenciaban la escritura como un producto acabado, y al finalizar la intervención de la SD con un ejercicio pensado, planificado, revisado y que requiere ajustes de su escritura, hay un cambio desde lo cognitivo que está estrechamente relacionado con lo experimentado por las docentes. De



igual manera, se fortaleció la autoconfianza de las docentes para escribir, movilizando e incentivándoles a enfrentar retos de escritura con sus estudiantes. Una muestra de ello es la producción de un ensayo y lo expresado por las docentes 1,2 y 3 “casi que no lo logramos” “definitivamente es necesario prepararnos siendo ejemplo para nuestros estudiantes”.

Definitivamente escribir es el resultado o la necesidad de algo, por ende, debe cumplir el propósito para lo cual se está realizando; en otras palabras, como lo expresa Cassany se escribe porque se necesita o se requiere de algo, alguien o solucionar un determinado asunto. En consonancia con lo anterior las docentes necesitaron ahondar en dicho proceso, teniendo en cuenta lo aprendido hasta el momento. Ellas avanzaron en la identificación de los elementos del plan textual, como lo es: la planificación, redacción y examinar o evaluar el texto. Además, de otras herramientas para la escritura del ensayo; para este tomaron como referencia bibliográfica Anthony Weston con su libro “las claves de la argumentación” además de un taller realizado en equipo para identificar las clases de argumentos mencionadas por el autor. Otro aspecto que se tuvo en cuenta fue el uso de una rúbrica para evaluar la progresión del ensayo (Ver Anexo 2).

La reflexión a la que dio lugar todo este trabajo realizado con las docentes, desde el primer ejercicio con la encuesta, el dibujo y luego pasar por la parte conceptual tan importante a la hora de abordar cualquier proceso hasta lograr la experiencia de producir un texto que ocasionó tantas situaciones, miedos, incertidumbres, etc., es generar cambios de una práctica ortodoxa, que se venía transmitiendo como legado de generación en generación, de manera incorrecta e imprecisa. Hallazgo que no es fácil de reconocer y menos en este medio como lo es la docencia de que se está equivocado en la orientación de algunos procesos.

Por consiguiente, la escritura es una habilidad muy importante para el hombre no solo por el hecho de que aparezca plasmada en un texto sino, como lo dijera ONG (1982) ella reorganiza la conciencia, nos lleva a procesos mentales mayores, nos permite lograr escalar a otros niveles de organización de la información obtenida. Entonces, las docentes tomaron decisiones que fueron de gran beneficio para ellas mismas y sus estudiantes.

Dicha movilización pasó, primero, por un replanteamiento de las concepciones de las maestras, con afirmaciones como: “no volveremos hacer lo mismo” “necesitamos leer más, y apoyarnos más...”. Además, se evidenció la incorporación de elementos importantes, que no se tenían en cuenta a la hora de efectuar un proceso escritor. Lo anterior es reflejo de lo vivido y experimentado por cada docente en el paso a paso del desarrollo de la secuencia. Este tipo de ejercicio impactó y logró trascender en la vida de quien lo vive, y como dice un dicho popular y de “quien lo goza”.

Segundo, la movilización se logró a partir de un ejercicio de estudio que, si bien no reemplaza lo que debe estudiarse en el proceso formativo profesional, generó una conciencia distinta respecto a: 1) lo que se necesita para desarrollar un ejercicio docente coherente, que parte del entendimiento y dimensión de la responsabilidad que tiene cada docente. 2) la necesidad de generar espacios de formación que den paso al replanteamiento de sus concepciones y realimentación del equipo en relación con referentes teóricos y referentes prácticos. Frente al último punto, es necesario y urgente que los establecimientos que se encargan de la formación de los docentes tengan en cuenta dentro sus contenidos a enseñar el fortalecer en sus estudiantes la escritura como proceso. No todos sus estudiantes llegarán con los insumos necesarios, por las diversas situaciones mostradas en la experiencia de este trabajo de grado.

Para terminar, como tutora del programa Todos a Aprender me quedó un gran aprendizaje: escribir es un momento único en la vida, el cual estuvo mediado por tantas circunstancias de índole emocional y conceptual. Viví etapas tan fuertes y, a la vez, tan emocionantes con el proceso de escritura de las docentes y el propio, que creo nadie se alcanza a imaginar cómo logré realizarlo. Me queda como compromiso o mejor como un gran reto, ayudar, acompañar desde mi rol de tutora dichos procesos en las comunidades de aprendizaje en las cuales interactúo con mis docentes. Además, aprovechar los recursos y material que el programa coloca a disposición para trabajar con los docentes e incluirlo en la SD para una mejor apropiación de éste. Pues desde allí se hace necesario continuar con el fortalecimiento de procesos de escritura de manera significativa para los docentes y estudiantes. El aprendizaje fue inmenso y maravilloso a pesar de las dificultades.

## Referencias

- Avilán, A. (2000).** Alas de la palabra escrita: Un proyecto de escritura. Trabajo de grado inédito. San Cristóbal: Universidad de los Andes.
- Bigas Monserrat y Correig Monserrat ( eds), ( 2000).** adaptación. Didáctica de la lengua en la Educación Infantil. Editorial Síntesis S.A. Madrid- España, p. 146-155
- Botello, Sandra (2013).** Tesis la escritura como proceso y objeto de enseñanza. Ibagué.
- Buendía, L., Carmona, M., González, D. y López, R. (1991).** Concepción de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. Educación, XXI(2), 126-152. 5. Clark, C. y Peterson, P. (1986). Teacher's thought processes. En M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching. New York: McMillan.
- Burns, A. (1992).** Teacher beliefs and their influence on classroom practice. Prospect, 7 (3), pp.56–66
- Camps, A. (1995b).** La “secuencia didáctica” como unidad de enseñanza/aprendizaje de la composición escrita en la escuela. Textos, 5, 24-28.
- Carlino, P. (2006).** Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: Fondo de
- Cassany, Daniel (1989).** Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona.
- Cassany, Daniel (1999).** Construir la escritura. Editorial Paidós Ibérica. España.
- Castaño Lora, Alice (2014).** Prácticas de escritura en el aula: Orientaciones didácticas para docentes. Serie Río de letras. Plan Nacional de Lectura y escritura. Bogotá: MEN: Cerlalc-Unesco.

**Chartier; Anne Marie. (2004).** Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica

**Ferrater Mora, J. (1958).** Diccionario de filosofía. Buenos Aires: Sudamericana.

**Ferreiro, E (1989).** Los hijos del analfabetismo. Mexico: Siglo XXI

**Ferreiro, E (2001).** Pasado y presente de los verbos Leer y escribir. México. Fondo de Cultura económica

**Gatbonton, E. (1999).** Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. The Modern Language Journal, 83 (1), pp.35–50. Apéndice

**Gimeno, J., & Pérez, Á. (1988).** Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. Infancia y Aprendizaje (42), 37-63

**Huérfano Pérez, C. y otros (2002).** Didáctica de la escritura, de la redacción a la Ficción. Revista Enunciación N° 7. Línea de investigación Mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la lengua materna. Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D. C., 2002. (pp. 85-619).

**Hayes, John; Flower, Linda (1980).** The Transactional Theory and Writing y A Cognitive Process. Theory of Writting. Buenos Aires, Argentina.

**Johnson, M. (1987).** El cuerpo en la mente. Madrid: Debate.

**Lerner, Delia (2001).** Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo cultural económico. México.

- Miras, Mariana (2000).** La escritura reflexiva, Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Barcelona. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Grao.
- Nunan, D. (1992).** The teacher as decision-maker. Perspectives on Second Language Teacher Education. Eds. J. Flowerdew, M. Brock & S. Hsia: Hong Kong: City Polytechnic. pp.135–65
- O’Sullivan, T.; J. Hartley; D. Saunders; M. Montgomery; H. Fiske (1995).** Conceptos clave en comunicación y estudios culturales. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ochoa, C. (1999).** La participación del Gerente Educativo en las prácticas pedagógicas de las escuelas públicas del Municipio Páez. Tesis de grado. Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo.
- Olson, Daniel y Torrance, Nancy (1991).** Cultura escrita y Oralidad. Cambridge: Cambridge University Press.
- ONG, Walter (1982).** Oralidad y escritura. Fondo de cultura Económica. Lengua y estudios Literarios
- Pérez-Abril, M; Roa, C; Villegas, L & Vargas, A. (2013).** Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana
- Perrenoud, P. (2001).** Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. España: GRAÓ.
- Ponte, J. P. (1994).** Mathematics teacher's professional knowledge. En J. P. Ponte y J. F. Matos (Eds.), Proceedings PME XVIII (vol 1, pp. 195 – 210). Lisboa, Portugal.

**Porlán, R y Rivero, A. (1999).** El conocimiento de los profesores. Serie fundamentos No. 9. Editorial Diada. Sevilla, España.

**Pozo, J. I, Scheuer, N., Pérez, E. N, Mateos, M., Martín, M., De la Cruz, M. (2006).** Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Grao.

**MEN. (1994) Ley General de Educación**

**Scardamalia, M. y Bereiter C. (1992).** Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y Aprendizaje*. (58), 46-64

**Vásquez, Fernando. (2005).** Pregúntele al ensayista. Bogotá: Kimpres

**Vygotsky, Lev. (1984).** Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Fausto.

**Weston, Anthony (1994 y 2001).** Las claves de la argumentación. Editorial Ariel. Córcega Barcelona.

## ANEXOS

## Anexo A Encuesta

*Entregarla al momento - para para el viernes.*

**DOCENTE 1**

ANEXO 1.

**ENCUESTA A DOCENTES**

Cordial saludo apreciada maestra, a continuación encontrará preguntas que están relacionados con su trabajo en el aula, por favor escriba su respuesta en la hoja adicional.

**MI EXPERIENCIA**

- 1- Desde sus saberes defina ¿Qué es escribir?
- 2- Desde su experiencia, responda: ¿Le gusta escribir? si o no y ¿Por qué? ¿Qué tipo de texto le gusta escribir?
- 3- ¿Qué dificultades encuentra a la hora de realizar su proceso de escritura?
- 4- ¿Qué siente cuando escribe y qué le motiva hacerlo?
- 5- ¿Cuántos libros, textos, artículos, entre otros ha escrito en el último año?

**MI PRÁCTICA**

- 1- Desde su experiencia como docente, ¿Quién cree usted es el responsable de enseñar el proceso de escritura correctamente al estudiante? ¿Por qué?
- 2- ¿Qué elementos tiene en cuenta al momento de evaluar las producciones escritas de los estudiantes?
- 3- Escriba una consigna de escritura hecha con sus estudiantes el mes pasado.

**ESTRATEGÍAS EMPLEADAS**

- 1- ¿Cómo orienta el proceso de escritura en el aula?
- 2- ¿Qué tipo de textos pide que escriban sus estudiantes?
- 3- ¿Establece parámetros o requisitos para las composiciones escritas de los estudiantes? Menciónelos
- 4- ¿Qué acompañamiento hace al proceso de escritura de los estudiantes?
- 5- ¿El proceso de escritura está incluido en su plan de área? ¿De qué manera se involucra dicho proceso en éste?
- 6- ¿Cuál es el objetivo de escritura en su área de conocimiento?

SECUENCIA DIDÁCTICA  
Susy Viviana Jiménez García  
2017



## ANEXO 2.

UNIVERSIDAD ICESI  
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
 SECUENCIA DIDÁCTICA  
 TUTORA: SUSY VIVIANA JIMÉNEZ GARCÍA  
 2017.

GUÍA DE LECTURA SOBRE "PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA ESCUELA"

Gracias a la alianza entre el ministerio de Educación Nacional (MEN) y el centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe (CERLALC- UNESCO), la autora presenta el siguiente libro: *prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes, una herramienta dirigida a formadores y maestros que les permitirá revisar, reflexionar y redimensionar las prácticas de enseñanza de la escritura. Para el propósito de esta secuencia y con el fin de que tu ejercicio de lectura este ajustado a los objetivos de la SD, es importante que sigas los siguientes pasos:*

Antes de leer el texto:

Realiza una breve investigación sobre el autor del libro que vas a leer.  
 Haz una breve indagación sobre el libro "Prácticas de lectura en la escuela", fecha, propósito, objeto de discusión y / o investigación y cuál ha sido su importancia en nuestro medio.

Al leer el texto:

Verifica cuál es la estructura del libro que vas a leer, es decir cómo está organizado, si por capítulos o por secciones y los títulos de cada uno.

Ahora, vas a leer el capítulo I, y te vas a preguntar:

a- ¿Que dice el autor en este capítulo?

b- ¿Crees que la temática abordada por el autor del libro en dicho capítulo te dice algo?

Después de leer el texto:

Pregúntate ¿qué relación tiene lo leído con tu práctica de aula y en que te aporta dicha lectura en tu quehacer pedagógico?

Toma nota de las preguntas e inquietudes más importantes que el texto te dejó (*escribe como mínimo 3 renglones*), para luego reflexionar en equipo.

### **REJILLA PARA LA EVALUACIÓN DEL ENSAYO**

Diligencie la siguiente tabla con SI o NO en cada ítem, de acuerdo al texto realizado:

| ITEM  | DOCENTE | TUTOR | OBSERVACIONES |
|---|---------|-------|---------------|
| Ortografía  |         |       |               |
| Cohesión  |         |       |               |
| Coherencia  |         |       |               |
| Acentuación   |         |       |               |
| Conectores  |         |       |               |
| Signos de puntuación                                    |         |       |               |
| Superestructura   |         |       |               |
| Premisas ( ejemplificación, analogía y de autoridad)    |         |       |               |
| Fluidez verbal  |         |       |               |
| Organización notacional, colores y sangría              |         |       |               |
| Claridad y argumentos fiables se evidencian en el texto |         |       |               |
| <b>NOTA TRABAJO</b>                                     |         |       |               |

---

| ESTRUCTURA           | DESEMPEÑO   |   |  |   |
|----------------------|---|---|--|---|
| Título               | Es pertinente con el tema tratado.<br>Llama la atención del lector<br>Es conciso (cuatro a cinco palabras)  | Es pertinente con el tema tratado.<br>Es conciso (cuatro a cinco palabras)  | No es pertinente con el tema tratado.<br>Es extenso (más de 6 palabras)  | No hay título   |
| Introducción         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se plantea y delimita el tema con claridad y precisión.</li> <li>Se identifica una contextualización (que ubica en el tiempo, espacio o perspectiva metodológica).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se plantea y delimita el tema.</li> <li>La contextualización es insuficiente</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>El tema se plantea vagamente.</li> <li>No hay contextualización</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>No se plantea ni delimita el tema.</li> <li>No hay contextualización.</li> <li>Confunde al lector.</li> </ul>  |
| Tesis                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Está en la introducción.</li> <li>Se formula con claridad y precisión.</li> <li>Es una sola tesis</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se formula la tesis en la introducción.</li> <li>Es una sola tesis</li> </ul>  | <input type="checkbox"/> La tesis es vaga o imprecisa o hay más de una tesis.  | <input type="checkbox"/> No hay una tesis explícita ni se sugiere.  |
| Argumentos           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se plantean con claridad al menos tres argumentos que sustentan la tesis.</li> <li>Cada argumento se desarrolla en párrafos separados.</li> <li>Los argumentos que sustentan la tesis se justifican con evidencias basadas en fuentes experienciales y los textos propuestos.</li> <li>Al menos dos argumentos están fundamentados con los textos leídos.</li> <li>Las evidencias de los tres argumentos son pertinentes y suficientes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Incluye tres argumentos claramente definidos en párrafos separados.</li> <li>Al menos dos argumentos están articulados a la tesis.</li> <li>Al menos un argumento está fundamentado con fuentes bibliográficas recomendadas.</li> <li>Las evidencias de al menos dos argumentos son pertinentes y suficientes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Presenta 1 ó 2 argumentos en párrafos separados y claramente articulados con la tesis.</li> <li>Los argumentos no están suficientemente sustentados porque las evidencias son insuficientes o no son pertinentes.</li> <li>No utiliza las fuentes bibliográficas recomendadas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>No presenta argumentos pertinentes.</li> <li>Presenta evidencias y ejemplos que no son relevantes con la tesis planteada ni están explicados de manera suficiente.</li> <li>No utiliza las fuentes bibliográficas recomendadas.</li> <li>Las evidencias no son consistentes con la tesis planteada.</li> </ul> |
| Integración          | Integra apropiadamente información de los textos propuestos   | Integra información de los textos propuestos  | Integra algunos aspectos de la información de los textos propuestos  | No integra información de los textos propuestos   |
| Secuencia y cohesión | Los argumentos y evidencias presentan un orden lógico y están apoyados en elementos de conexión explícitos y apropiados.  | Los argumentos y evidencias presentan un orden lógico. Hace poco uso de elementos de conexión explícitos, lo que dificulta seguir el pensamiento del autor.   | Algunos de los argumentos y evidencias no presentan ni orden lógico ni cohesión, lo que otorga al escrito un carácter confuso que distrae al lector.   | Los argumentos y evidencias no presentan ni un orden lógico ni una estructuración clara. Tiene muchos problemas de cohesión.  |

Anexo E Rejilla y planeación escritura de ensayo.

PARÁMETROS PARA LA ELABORACIÓN DEL ENSAYO

1. De acuerdo a la explicación dada sobre el texto argumentativo; premisas y conclusiones, escribe tu pregunta a trabajar.

2. Ahora escriba tu respuesta a esa pregunta. **(ESTA ES SU TESIS U OPINIÓN)**

3. Recuerde que cada párrafo debe tener entre 13 y 15 renglones, respetar las normas APA y tener con colores las premisas usadas.

4. Realice la planificación textual del ensayo en el siguiente esquema, con macros y microestructuras:

