CONCEPCIONES DE LA ESCRITURA COMO PROCESO: UN ESTUDIO EN DOCENTES FOCALIZADOS POR EL PROGRAMA "TODOS A APRENDER" DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALFREDO BONILLA MONTAÑO

CLAUDIA LORENA PALACIOS GAVIRIA

SONIA PATRICIA RIASCOS ZÚÑIGA

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2017

CONCEPCIONES DE LA ESCRITURA COMO PROCESO: UN ESTUDIO EN DOCENTES FOCALIZADOS POR EL PROGRAMA "TODOS A APRENDER" DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALFREDO BONILLA MONTAÑO

CLAUDIA LORENA PALACIOS GAVIRIA

SONIA PATRICIA RIASCOS ZÚÑIGA

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Maestría en Educación

Directora de Investigación

Mg. ALICE CASTAÑO LORA

Codirector

Mg. MAURICIO FRANCO ARIAS

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2017

Contenido

Pág.

Resumen 9

Introducción 13

1. Planteamiento del problema de investigación 15

1.1 Problema de investigación 15

1.2 Formulación del problema 19

2. Justificación 20

3. Objetivos 22

3.1 Objetivo general 22

3.2 Objetivos específicos 22

4. Marco Teórico 23

4.1 La escritura 23

4.1.1 Conceptualización de la escritura 24

4.1.2 La escritura y la escuela 29

4.1.3 Concepciones acerca de la escritura 38

4.1.4 La escritura como proceso 43

4.1.5 La escritura y la evaluación 46

4.2 Formación docente y práctica reflexiva 48

5. Diseño Metodológico 53

5.1 Sistematización como investigación 54

5.2 Contexto de la investigación 55

5.3 Sujetos de la investigación y muestra 56

5.4 Instrumento: secuencia didáctica 57

6. Análisis de la propuesta 65

6.1 Concepciones y prácticas sobre la escritura - Exploración de saberes previos 65

6.1.1 Analizando cuadernos……...70

6.1.2 Análisis de situaciones de aula ..……..77

6.2 Retos de producción textual: Caperucita Roja tal como se lo contaron a Jorge 81

6.3. Escribir para aprender 94

6.4 Viviendo la escritura 97

6.5 Evaluando el proceso 102

7. Conclusiones y recomendaciones 105

Bibliografía 109

Anexos 115

Lista de tablas

Pág.

Tabla 1. Análisis cualitativo de las competencias lectora y escritora. Resultado Pruebas SABER Grado 3° años 2015 y 2016 17

Tabla 2. Análisis cualitativo de los componentes. Resultado Pruebas SABER Grado 3° años 2015 y 2016 17

Tabla 3. Análisis cualitativo de las competencias lectora y escritora. Resultado Pruebas SABER Grado 5° años 2015 y 2016 18

Tabla 4. Análisis cualitativo de los componentes. Resultado Pruebas SABER Grado 5° años 2015 y 2016 18

Tabla 5. Competencias del lenguaje desde los Lineamientos Curriculares 33

Tabla 6. Formato 1. El diseño general de las secuencias didácticas 59

Tabla 7. Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD. Momento 1 62

Tabla 8. Formato 3. Registro por momentos o componentes 64

Lista de figuras

Pág.

Figura 1. Concepciones sobre la escritura 41

Figura 2. Etapas que componen la escritura como proceso 42

Figura 3. Momentos de reescritura y acciones a desarrollar 44

Figura 4. Ideas base de una formación orientada hacia la profesionalización y la práctica reflexiva 52

Figura 5. Mapa de ubicación geográfica. Municipio de Jamundí 55

Figura 6. Momento 1 - Actividad 2: Muestra de los cuadernos observados 68

Figura 7. Momento 1 - Actividad 2: Anotaciones sobre las intervenciones de las docentes 75

Figura 8. Momento 1. Actividad 3: Concepciones desde las prácticas de escritura. 76

Figura 9. Momento 1. Actividad 3: Trabajo en equipos desde las situaciones de aula sobre escritura 77

Figura 10. Momento 2. Actividad 1: Carátula del cuento “Caperucita Roja tal como se lo contaron a Jorge” 84

Figura 11. Momento 2. Actividad 2: Cuadro Aplicación de retos según el tipo de texto 85

Figura 12. Momento 2 - Actividad 2: Socialización de retos 87

Figura 13. Momento 2. Actividad 3: Diálogo a partir del trabajo con las listas de chequeo y los retos 93

Figura 14. Momento 3: Procesos mentales que intervienen en la producción de un texto según Jolibert y Sraïki 95

Figura 15. Momento 4. Actividad 1: Ejemplo de ficha de planeación de escritura 100

Figura 17. Momento 4 - Actividad 4: Revisión virtual de uno de los textos 101

Figura 18. Momento 5. Actividad 2: Ejemplo versión final de uno de los escritos..... 102

Lista de anexos

Pág.

Anexo A. Comentarios y aportes realizados por las docentes en los distintos momentos de la secuencia didáctica 115

Anexo B. Comentarios generales de las bitácoras y de los momentos de la secuencia didáctica según categoría 125

Anexo C. Cuadro de diálogo análisis de situaciones didácticas en el aula 126

Anexo D. Listas de chequeo - Rejilla 127

Anexo E. Ficha de planeación de escritura 129

Anexo F. Carteles cuadro de diálogo análisis de situaciones didácticas en el aula……129

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo general propiciar el desarrollo de prácticas de escritura como proceso a través de una secuencia didáctica en docentes focalizados por el *Programa Todos a Aprender* de la Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaño. Para cumplir con este propósito fue necesario identificar las concepciones que tienen los docentes sobre la escritura, analizar las reflexiones que ellos tienen sobre su propio proceso como escritores y valorar las repercusiones de las concepciones y la relación con la escritura en las prácticas pedagógicas.

Se trata de un estudio de carácter cualitativo, donde las autoras tienen un acercamiento a un fenómeno específico y desde allí identifican, comprenden, analizan y valoran ciertos aspectos dentro del proceso, ofreciendo elementos de reconocimiento de situaciones que emergen de las realidades de los docentes, quienes fueron las fuente primaria de información.

Para diseñar la intervención en el aula se seleccionó la secuencia didáctica porque se requería gestar condiciones para que los docentes reflexionaran sobre sus procesos de escritura personales, sobre las concepciones que tienen acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, además de analizar los estados de la escritura como proceso. Con la intervención se logró, a partir de la reflexión docente, la identificación de fortalezas y debilidades en sus propias prácticas de escritura así como desde las concepciones que se tienen de la escritura para iniciar el proceso de movilización y transformación de las mismas. De igual manera, las docentes reconocieron su rol como mediadoras en el proceso escritor de sus estudiantes, elemento que posibilita el desarrollo de actividades y experiencias significativas que vinculan directamente la escritura con las necesidades, intereses y potencialidades de los estudiantes.

Una de las limitantes para el desarrollo del presente trabajo se manifestó en el tiempo disponible de los docentes para desarrollar los momentos contemplados en la secuencia didáctica.

Palabras clave: concepciones, escritura como proceso, formación docente, práctica pedagógica, práctica reflexiva.

Abstract

The present research has as main objective to generate the development of writing practices as a process through a didactic sequence in teachers as part of the *Everybody to Learn Program* (Programa Todos a Aprender) at the Alfredo Bonilla Montaño School. To fulfill this goal, it was necessary to identify the conceptions teachers have about writing, to analyze the reflections they have about their own process as writers, and to appraise the implications of these conceptions and their relation with writing during the pedagogical practices.

This study has a qualitative aspect; the authors approach a specific phenomenon and, from there, they identify, understand, analyze and appraise certain aspects within the process, offering elements to recognize situations that emerge from the teachers' realities, who were the primary source of information.

To design the intervention in the classroom, the authors selected a didactic sequence because it was necessary to create specific conditions, so teacher could reflect on their own writing process, their conceptions about teaching and the learning of writing, and analyze the stages of writing as a process. From this reflection of the teachers, the intervention accomplished to identify the strengths and weaknesses of their own writing practices and, from these conceptions, they were able to check the conceptions to start a process to transform them. At the same time, the teachers recognized their role as mediators in the writing process of their students, role that makes possible the development of activities and meaningful experiences that link writing with needs, interests and strengths of their students.

One of the limitations during the development of the present research was the lack of time available for the teachers to participate in the different phases of the didactic sequence.

Key words: conceptions, writing as a process, teachers' development, pedagogical practice, reflective practice.

Introducción

El tema de la escritura como proceso se aborda en este estudio por su importancia como constructora de conocimiento puesto que pone en juego distintas actividades cognitivas, interactuando con el contexto socio-cultural y permitiendo a las personas desenvolverse en diferentes ambientes sociales contribuyendo a la construcción de la identidad individual y social. Además, se trata de un propósito del Ministerio de Educación Nacional – MEN, a través de la actualización curricular.

Se busca en este trabajo propiciar el desarrollo de prácticas de escritura como proceso a través de una secuencia didáctica con docentes focalizados por el *Programa Todos a Aprender* de la Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaño. Ello desde la identificación de las concepciones que ellos tienen sobre la misma, el análisis de las reflexiones sobre su proceso como escritores, la valoración de las repercusiones de las concepciones y su relación con la escritura en las prácticas pedagógicas.

La práctica docente requiere de formación continua donde son importantes los procesos de reflexión desde lo que sucede en las aulas y fuera de ellas. De igual forma, el diálogo entre pares es fundamental como apoyo en la construcción y ejecución de prácticas exitosas y significativas.

Este documento contiene seis capítulos: en el primero se presenta el problema de investigación con su planteamiento y formulación con el propósito de mostrar el origen del estudio y las directrices a seguir en el desarrollo del proyecto; el segundo presenta la justificación, seguido por el capítulo tres que contiene los objetivos; el cuarto capítulo es el

marco teórico, que se enfoca en tres temas centrales: la escritura, la formación docente y práctica reflexiva. El quinto capítulo es el diseño metodológico, el cual trata la sistematización de la investigación, el contexto, define los sujetos para llegar al diseño del instrumento, que en este caso es la secuencia didáctica que contiene actividades propias para lograr los objetivos; el capítulo seis muestra el análisis y los resultados de la aplicación de la secuencia por parte de los docentes involucrados. Se finaliza con el capítulo de conclusiones y recomendaciones.

1. Planteamiento del problema de investigación

1.1 Problema de investigación

El saber de los docentes tiene una trascendencia total en la constitución de las ciencias pedagógicas. En consecuencia, es esencial que éste pase por la mediación de la escritura como una forma de constituirlo y de comunicarlo. La escritura tiene la facultad de transmitir este saber, y también se convierte en una herramienta intelectual que ayuda a reconstruir su experiencia y a tomar distancia de ella para reflexionar, ya sea para enriquecerla o transformarla. Lo que el docente comunica no es solo el registro de su experiencia es el resultado de un acto reflexivo en el que la escritura actúa como elemento mediador; lo que se confirma que lo aseverado por Foucault (1970):

> … el conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle un lugar, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico (…) un saber es también el espacio en el que los sujetos pueden tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso (…) un saber es también el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en el que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman (…) en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y apropiación ofrecidas por el discurso (…) no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que la forma (pp. 306-307).

Si el docente es escritor de su práctica pedagógica, en ella puede trabajar la producción de textos escritos en el aula, partiendo de una reflexión en cuanto a las estrategias que está utilizando para realizar este proceso de enseñanza y de cómo el estudiante lo aprende. Esto implica que el docente reconozca el valor de la escritura como herramienta transversal para comunicarse, para aprender y para relacionarse con el mundo.

Desde el año 2013 el Ministerio de Educación Nacional a través del *Programa Todos a Aprender* realiza acompañamiento a los docentes de las instituciones educativas en Colombia cuyos resultados obtenidos por sus estudiantes en las Pruebas SABER en básica primaria han sido bajos. El programa tiene como objetivo mejorar los aprendizajes de los estudiantes que se encuentran en situación de dificultad en relación con sus logros. Este mejoramiento incluye necesariamente el mejoramiento de las prácticas de aula.

El programa realiza la intervención a través de tres componentes integrales: sesiones de trabajo situado, acompañamiento de aula y seguimiento a los aprendizajes. Dentro de la intervención en el área de lenguaje específicamente, se parte desde la lectura y apropiación de los referentes curriculares que son: los lineamientos curriculares del área de lengua castellana y los estándares básicos de competencias de lenguaje.

La Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaño está focalizada por el programa desde el año 2013, debido a los bajos resultados obtenidos en las Pruebas SABER, los cuales han adquirido un valor especial en las instituciones educativas desde la implementación del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) en el año 2015. Este índice corresponde a cuatro componentes que son: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar. En dos de los componentes influye en gran parte el resultado de las Pruebas SABER. El Ministerio ha

calculado para cada institución educativa unas metas mínimas anuales y unas metas de excelencia. Con estas cifras y el análisis cualitativo de los resultados de las Pruebas SABER se generan acuerdos por la excelencia y planes de mejoramiento o rutas de la excelencia que permiten la construcción y aplicación de estrategias de apoyo para el mejoramiento de la calidad educativa.

Al realizar el análisis cualitativo de los resultados de las Pruebas SABER y desde el acompañamiento realizado desde el Programa "Todos a Aprender" se han evidenciado diversas problemáticas que están incidiendo en los bajos desempeños de los estudiantes que muestran los informes: debilidades en la formación en lenguaje reflejado en las prácticas de aula, especialmente en procesos de producción textual escrita y el uso errado de las estrategias de enseñanza del lenguaje. En la Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaño, ubicada en el municipio de Jamundí, departamento del Valle del Cauca, las Pruebas Saber para los grados tercero y quinto en los últimos dos años (2015 y 2016) mostraron los siguientes resultados en su análisis cualitativo (Ver tablas 1 a 4):

Tabla 1.

Análisis cualitativo de las competencias lectora y escritora. Resultado Pruebas SABER Grado 3° años 2015 y 2016

	Lectora	Escritora
2015	Similar	Débil
2016	Fuerte	Similar

Tabla 2.

Análisis cualitativo de los componentes. Resultado Pruebas SABER Grado 3° años 2015 y 2016

	Semántico	Sintáctico	Pragmático
2015	Débil	Débil	Fuerte
2016	Fuerte	Fuerte	Débil

Tabla 3.

Análisis cualitativo de las competencias lectora y escritora. Resultado Pruebas SABER Grado 5° años 2015 y 2016

	Lectora	Escritora
2015	Fuerte	Débil
2016	Muy fuerte	Débil

Tabla 4.

Análisis cualitativo de los componentes. Resultado Pruebas SABER Grado 5° años 2015 y 2016

	Semántico	Sintáctico	Pragmático
2015	Fuerte	Muy débil	Fuerte
2016	Fuerte	Débil	Fuerte

En este sentido, se encuentra la necesidad de replantear lo que está sucediendo en las aulas de clase para lograr un avance en el desarrollo de aquellas competencias y componentes que se encuentran débiles. En el año 2013 se realizó un ejercicio de escritura con los docentes desde la matriz generativa[1], haciendo uso de una consigna de escritura se realizó un proceso de producción textual de un cuento policíaco. Al hacer el análisis de este proceso en los docentes se observaron dificultades en la redacción, aspectos sintácticos y semánticos confusos, problemas de cohesión y coherencia, entre otros. No obstante, hizo falta un proceso más estructurado de reflexión para alcanzar procesos metacognitivos que permitieran mejoras en aquellas falencias detectadas.

En la relación entre la lectura, la escritura y la docencia, las dos primeras son primordiales en la formación docente y dentro de su misma práctica, la formación en lenguaje es entonces un

[1] Matriz generativa: La matriz generativa contiene la estructura básica de un cuento, la cual sirve de base para hacer determinado tipo de escrito, brindando condiciones iguales para la escritura (Orozco, Correa, Conde, & Hurtado, 2002).

aspecto que revierte gran importancia dentro de las prácticas que los docentes están llevando a cabo en las aulas de clase, y en este caso, los procesos de producción textual escrita que se realizan. Esto desde las concepciones sobre la escritura y su repercusión en las prácticas pedagógicas, el uso que se hace en las aulas de la escritura y la reflexión que los ellos hacen desde su rol, reconociéndose como usuarios y mediadores dentro del proceso de la escritura.

El docente requiere apropiarse de las habilidades y las competencias requeridas para poder, mediante la escritura, transmitir sus conocimientos, expectativas y logros. Por esto es necesario valorar la importancia individual y social de la escritura a través del proceso educativo, bien sea formal o informal. De esta manera, la idea es motivar al docente y al estudiante en formación hacia la búsqueda del aprendizaje permanente y la promoción de una acción docente de calidad. Al respecto, Lerner (2001) señala que el futuro de la educación está en manos de aquel que tiene como proyecto formarse como maestro. Para contribuir a su formación deberá leer y escribir, intercambiar ideas con otros lectores, hacer uso de la escritura como medio para aprender y organizar lo que aprende. Deberá, además, valorar el significado de la preparación permanente como vía para consolidar su aprendizaje. En este orden de ideas, se propone el diseño y aplicación de una secuencia didáctica para propiciar el desarrollo de prácticas de escritura como proceso en docentes focalizados por el *Programa Todos a Aprender* de la Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaño del municipio de Jamundí.

1.2 Formulación del problema

¿Qué características tiene una secuencia didáctica que movilice las concepciones y conocimientos sobre la escritura como proceso en docentes focalizados por el Programa “Todos a Aprender” de la Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaño?

2. Justificación

> "Darle importancia a la escritura de los maestros significa reconocer que tienen cosas importantes que decir, y valorar sus formas propias de conocimiento" (Peña, 2007)

En su quehacer pedagógico, los docentes se ven influidos por experiencias ya sean personales o profesionales, estrategias y concepciones que direccionan sus prácticas. Estos aspectos tienen gran repercusión puesto que en muchas ocasiones determinan el modo en el que asumen los docentes la enseñanza.

El análisis de la práctica docente, la relación entre la escritura y el desempeño escritor del docente son fundamentales en medio de la actualización curricular que viene realizando en los últimos años el Ministerio de Educación Nacional con los Derechos Básicos de Aprendizaje, Mallas Curriculares, Matrices de Referencia, entre otros documentos que requieren de docentes analíticos, reflexivos, lectores, fuertes en su disciplina y en la didáctica en lenguaje.

En ese sentido, se hace esencial propiciar el desarrollo de prácticas de escritura como proceso desde la identificación de las concepciones que los docentes tienen sobre la misma, el análisis de las reflexiones que tienen sobre su proceso como escritores, la valoración de las repercusiones de las concepciones y su relación con la escritura en las prácticas pedagógicas.

El motivo de este estudio surge de la actividad escritural realizada con los docentes focalizados en el año 2013, así como en las inquietudes que se presentan durante las reuniones de comunidad de aprendizaje y las sesiones de trabajo situado que se realizan periódicamente, donde los docentes expresan preocupación respecto a la enseñanza de la escritura y las

dificultades que encuentran en la evaluación del proceso. Se da por sentado que todos los estudiantes están en cierto nivel al llegar a determinado grado, se realizan ejercicios de escritura donde no se tiene en cuenta el proceso sino el resultado, y principalmente, se da poco ejemplo del docente como escritor.

Ahora bien, la elección de la escritura como proceso en esta investigación parte de su importancia como constructora de conocimiento que desde todas las áreas el docente fortalece; además de todos los elementos que implica: seleccionar información, formular un plan de escritura, sintetizar, pensar en una intención comunicativa, elegir una tipología textual, entre otros. Esto es, la creatividad del docente para poner en juego distintas actividades cognitivas dentro del proceso escritural, interactuando con el contexto socio-cultural, de tal manera que permita que las personas se desenvuelvan en diferentes situaciones desde la construcción de la identidad individual y social.

Se espera que la presente investigación impacte en la formación de escritores en las aulas, siendo estas prácticas y el ejemplo de los maestros el eje fundamental para la articulación de estos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Tal y como lo indica Tolchinsky (1992): “Escribir, tal como pretendemos que los niños escriban (con la búsqueda de calidad y variedad) es difícil pero puede aprenderse, enseñarse y disfrutarse” (p.32).

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Movilizar las concepciones y conocimientos sobre la escritura como proceso en docentes focalizados por el Programa “Todos a Aprender” de la Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaño.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar las concepciones y conocimientos que tienen los docentes sobre la escritura como proceso.

- Propiciar en los docentes reflexiones sobre su propio proceso como escritores.

- Valorar las repercusiones que tienen las concepciones y la relación con la escritura en las prácticas pedagógicas de los docentes.

4. Marco teórico

Este capítulo se ha construido con la intención de presentar el camino para propiciar el desarrollo de prácticas de escritura como proceso en los docentes, que es el objeto de la investigación. Para ello se consideró fundamental establecer un marco teórico constituido por los siguientes temas:

Primero, se abordan los elementos conceptuales que permiten situar teóricamente la escritura y sobre cómo se enseña a escribir en la escuela, realizando una consideración de las nociones y tratamientos desde los documentos oficiales, estándares y lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional; también se interpretan las concepciones que tienen los docentes acerca de la escritura, aclarando conceptos y teorías puntuales que se van a usar a lo largo del trabajo. De igual forma, se explora el tema de la escritura como proceso y la evaluación con respecto a la escritura. Finalmente, en un siguiente punto, se habla acerca de la formación docente y su práctica reflexiva que le permite estar al docente en un aprendizaje constante y provocar así mismo un entorno motivador para el aprendizaje en los estudiantes.

4.1 La escritura

La escritura es una habilidad básica desarrollada por el ser humano en la dimensión comunicativa, por tanto, es valorada como una herramienta o instrumento de la humanidad que permite no solo la interacción entre los sujetos, sino entre diferentes mundos. A diferencia de la oralidad, la escritura presenta una ruptura de espacio y tiempo de las relaciones entre emisor y receptor, determinando “una distancia entre el habla y su contexto” (Ong, 1987, p.15). Dicho de

otra manera, la escritura amplía las posibilidades de la palabra y su trascendencia, lo que le confiere una importancia histórica, dado que ha sido la base para la evolución de la sociedad humana.

4.1.1 Conceptualización de la escritura

> "En el nivel epistémico la escritura conduce a dialogar intensamente con el propio pensamiento y con los textos de que se alimenta; incorpora la revisión sistemática y la reflexión crítica sobre lo leído, lo escrito y lo pensado"
> (Solé, Castells, Grácia, & Espino, 2006)

Escribir es un proceso cognitivo y a su vez comunicativo, que involucra el conocimiento de la lengua, el contexto, y es ante todo, un ejercicio mental; Según Morais (2001) "la escritura es un medio de transición de información, por consecuencia forma parte de un acto social" (p.97). Por lo tanto, aprender a escribir es un asunto que va más allá de la relación entre sonido y grafía, es un proceso de pensamiento que implica ser capaz de escribir no sólo palabras sino textos teniendo como referencia una intención comunicativa concreta.

Por su parte Miras (2000) afirma que la escritura cumple con una doble función: una función comunicativa y una representativa. Dentro de la función representativa, distingue la función epistémica o heurística de la escritura como un instrumento para el desarrollo y construcción del propio pensamiento por los procesos que el escritor emplea al elaborar un texto, ya que estos le posibilitan el aprendizaje y el desarrollo de conocimiento sobre sí mismo y sobre la realidad. En las concepciones de los estudiantes, la función epistémica de la escritura no es

reconocida y al respecto surgen interrogantes como: ¿cuál es el sentido que los estudiantes interpretan al pedido de escribir un ensayo, una reflexión, una reseña, entre otros?, ¿de qué manera son abordadas estas producciones textuales en la clase? y ¿perciben las personas algún cambio en su pensamiento al escribir?

Escribir forma parte de las habilidades esenciales que se desarrollan y fortalecen a lo largo de la vida permitiendo la comunicación. En este sentido y para entender la labor educativa, es importante tener en cuenta dentro del proceso pedagógico a los docentes y su forma de enseñar. En la enseñanza de la escritura es fundamental brindar a los maestros experiencias formativas que les provean herramientas para mejorar esta habilidad en sus estudiantes y a su vez, les permita revisar y fortalecer sus propias competencias como productores de textos.

Respecto a la necesidad de formar lectores y escritores eficaces, el docente debe reconocer su rol de mediador, conocer las necesidades de aprendizaje, el contexto y las condiciones didácticas. Sobre este aspecto, Lerner (2001) recalca la importancia de "generar condiciones didácticas que permitan poner en escena -a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas" (p.32). Esto se logra en la medida en que el docente proyecte con su quehacer lo propuesto para trabajar en el aula, cuando pueda ser ejemplo y guía de lo que enseña a sus estudiantes se puede evidenciar un verdadero aprendizaje, así como cuando se contextualiza la necesidad de usar la escritura y se generan espacios significativos para el aprendizaje de la misma.

Es por esto por lo que no se debe perder el carácter funcional, instrumental y epistémico de la lengua escrita trabajando situaciones comunicativas auténticas de uso el lenguaje, sin

descuidar el compromiso ético, político y social que tiene el maestro dentro de la formación de lectores y escritores críticos, seres sociales y ciudadanos que forjen su identidad (Monje, 1993).

La influencia que tiene el maestro y los compañeros de clase en el proceso de escritura se ubica en función de los saberes que el estudiante pone en juego, y procede en consecuencia con el descubrimiento individual que está teniendo para llegar a producir su propio conocimiento (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2010).

Ahora bien, al hablar de escritura, no solo se hace referencia al producto de la acción de escribir sino también al proceso cognitivo presente en la elaboración de la misma, dado en cierta situación comunicativa auténtica y contextualizada, es decir, el hecho de crear significado y no al de copiar; al respecto Ferreiro y Teberosky (1999) enuncian que "escribir no es copiar", pues el escritor reflexiona sobre lo que va a producir, y el que copia se limita a repetir los trazos de otro texto, posiblemente sin llegar a comprender lo que copia, es decir que se reduce la expresión escrita a una simple actividad motora.

El Ministerio de Educación Nacional - MEN (1998), en sus lineamientos curriculares, en cuanto a la escritura, indica que:

> …no se trata de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (p.27).

Se reafirma entonces con lo anterior que no es suficiente conocer el sistema de escritura y las reglas gramaticales para saber escribir; aunque es un proceso de cada individuo, es además un evento social. La escritura es una construcción social que desde hace muchos años posee características aceptadas socialmente debido a que cada texto presenta una situación comunicativa específica y porque la adquisición del código escrito y de las competencias necesarias para producir un texto acontecen en la interacción social.

De acuerdo con este enfoque de la escritura como construcción social, el significado no está sólo en el texto, pues la estructura y otras características intrínsecas del texto son uno de los factores determinantes en su comprensión. Sin embargo, no son en sí mismas una condición suficiente para la construcción del significado. Con referencia, Vigotsky (1977) plantea que el significado de la palabra se enriquece con el sentido que adquiere en el texto y en el contexto, además de la relación entre la necesidad de comenzar la comprensión de textos en la lectura y producir textos con significación en la escritura. Actualmente se pueden diferenciar tres grupos de estrategias para una comprensión efectiva: el contexto educacional (entorno sociocultural y escolar), el lector (edad, experiencias del lenguaje hablado y escrito), el docente (su conocimiento, experiencia, actitud, enfoque pedagógico).

Cassany (1993a) distingue que dentro los procesos implicados en la habilidad de la expresión escrita también existen todos los elementos gramaticales, adicionando a esto los procesos más complejos que requieren de reflexión, memoria y creatividad como lo son la selección de la información para el texto, planificar la estructura del mismo, crear y desarrollar las ideas, entre otros.

Leer y escribir, como se ha dicho a lo largo de este capítulo, son procesos que se correlacionan. Al respecto Krashen (1984) define el código escrito como el conjunto de conocimientos de gramática y de lengua, y la composición del texto como el conjunto de estrategias comunicativas que se usan para producir un texto. La correlación entre los dos es muy precisa: el escritor debe comprender y saber utilizar las dos para desempeñarse correctamente de manera escrita. Krashen (1984), hace referencia al código escrito como la competencia, y la composición del texto como el saber hacer. De ahí que en la nueva concepción de escritura (constructivista) en oposición a la tradicional, se hable de una evolución flexible, dinámica y diversa, vinculada con las distintas situaciones comunicativas que le dan origen. Es un proceso "socio-cognitivo", teniendo en cuenta que los procesos cognitivos que se movilizan durante la escritura están relacionados con el contexto social (Lacon de Lucia & Ortega de Hocevar, 2003).

Es así como dentro de los dos aspectos tratados se hace referencia a los componentes sociolingüísticos de la escritura, y para obtener un texto se debe ser consciente del contexto comunicativo que actúa en el texto, generar y ordenar las ideas para planificar la estructura del texto y finalmente, redactar, revisar y corregir en varias ocasiones. De este modo "el autor debe desarrollar un buen proceso de composición que le permita producir textos con los signos y reglas del código escrito" (Cassany, 1993b).

El mismo Cassany (1993b) recalca que:

> …la escritura se conceptualiza a menudo como un producto físico, finito y estático [...]. Pero la composición es una acción que se desarrolla a través del tiempo y que ocurre básicamente en la mente del autor, donde se desarrollan los procesos cognitivos de construcción del significado y traducción a lenguaje verbal (p.1).

El proceso de escritura debe ir más allá de lo rígido, alcanzar procesos de pensamiento que permitan que el autor integre elementos semánticos, sintácticos y pragmáticos y sociales dentro de un proceso dinámico y de orden metacognitivo desde la reflexión y análisis de su misma producción textual.

Se escribe determinado tipo de texto según la necesidad o el interés que mueve al escritor. Jolibert (1998), dice al respecto que escribir es producir mensajes, con intencionalidad y destinatarios reales; es producir textos o tipos de textos en función de las necesidades. Y acerca de esto, Cassany (1999) también afirma que "en definitiva, escribir es un procedimiento de conseguir objetivos en las comunidades alfabetizadas. Aprender a escribir solo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden conseguir con la oralidad" (p.23), tomando el acto de escribir como aprender a darle uso a las palabras para que signifiquen lo que se pretende que signifiquen en un contexto determinado.

A partir de esto, es conveniente enfatizar, que en el proceso de escritura participan saberes, competencias e intereses, porque para producir un texto se requiere saber sobre los textos, sobre el plan a seguir para producirlos, sobre la temática a abordar y sobre el mundo en general. Es importante también, mirar a grandes rasgos algunas de las concepciones acerca de la escritura, que permita situar las posturas desde las que se basa el presente estudio.

4.1.2 La escritura y la escuela

"La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no a la inversa" (Ferreiro, 2002)

La escuela como un espacio de interacción social de los seres humanos desde temprana edad, se convierte para muchos de ellos en un único escenario en el cual tienen la posibilidad de acercamiento al conocimiento y a la experiencia de crear, de escribir. Tiene un lugar protagónico como constructora de ciudadanos, de identidad y de participación.

En la escuela es donde realmente el niño encuentra un grupo de pares, hecho que le permite incrementar los contextos en los que se desenvuelve, los cuales van aumentando de manera progresiva a lo largo de la vida, así: familia, escuela, compañeros, barrio, trabajo, hasta la inclusión total como ciudadanos que aportan a la sociedad. Así, la escuela y la familia son los contextos iniciales en los que los niños adquieren sus primeros modelos lingüísticos. En consecuencia, ambos deben interrelacionarse para que el desarrollo del lenguaje sea enriquecedor.

Con relación al desarrollo de la comunicación, la escuela cumple un papel fundamental para potenciarla, así como de compensar los posibles déficits lingüísticos del contexto y proporcionar experiencias y situaciones que amplíen el léxico. De este modo, la escuela constituye el entorno privilegiado donde enseñar las habilidades comunicativas desde el punto de vista más enriquecedor. Es en este contexto donde dichas habilidades forman parte del conjunto de contenidos curriculares obligatorios en todas las etapas educativas. Las aulas son los escenarios de acción práctica en las que tiene lugar esta enseñanza de una forma natural y experiencial.

La realidad de lo que sucede en las escuelas actualmente en cuanto a procesos de enseñanza de la escritura se ve aún atada al copiar más no al escribir. López (2013) retoma la paradoja del sistema educativo colombiano sobre el cual indica que “visto con ojo crítico, es

bastante obsoleto" (p.16). La escuela se ha esforzado para que los estudiantes lean más y escriban mejor, pero retomando a López "quizá la forma de hacerlo no sea la más adecuada" (p.16).

En palabras de Lerner (2001), es un desafío:

> El desafío es [...] orientar las acciones hacia la formación de escritores, de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, en vez de continuar "fabricando sujetos" cuasiágrafos, para quienes la escritura es suficientemente ajena como para recurrir a ella sólo en última instancia y después de haber agotado todos los medios para evadir tal obligación (p.40).

Ferreiro (2000), indica que la escritura al igual que la lectura son "construcciones sociales" indispensables para la formación de ciudadanos. Este postulado se asocia a lo formulado desde el Ministerio de Educación Nacional, el cual adoptó para las escuelas colombianas un enfoque semántico comunicativo. Al respecto, en el documento de lineamientos curriculares de lengua castellana se hace referencia a este enfoque como "semántico en el sentido de atender a la construcción de significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo" (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 1998, p. 25).

Este postulado del MEN propone las unidades de análisis desde los actos de habla inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales - referenciados previamente por Ferreiro-, éticos y culturales resultan fundamentales. De esta manera, la enseñanza del lenguaje se orientó hacia el enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. Por ello, las escuelas se centraron en el desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar. Sin embargo, este proceso tomó una orientación simple,

alejándose de los aspectos socioculturales y en muchas ocasiones del sentido de los procesos de significación.

Desde los Lineamientos Curriculares, la propuesta de centrar la atención en el proceso de significación además de la comunicación, trata de enriquecer el trabajo pedagógico en el aula. Se habla de la significación entendida como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 1998, p. 26).

En cuanto a la escritura, el mismo documento de política pública indica que “se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo” (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 1998, p. 27). En este sentido, cabe complementar este postulado con lo referenciado por Lerner (2001) al afirmar que se requiere “preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los estudiantes lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita” (p.13).

En este aspecto se retoma a Lerner (2001) y sus desafíos, quien plantea:

> El desafío es lograr que los alumnos lleguen a ser productores. de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social, en vez de entrenarse únicamente como "copistas» que reproducen -sin un propósito propio - lo escrito por otros o como receptores de dictado, cuya finalidad -también ajena- se reduce a la evaluación por parte del docente. El desafío

es lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad cuya utilización es necesaria o enriquecedora para a la vida personal, laboral, académica), en vez de hacerse, expertos en ese género exclusivamente escolar que se denomina “composición” o “redacción”» (p.40).

Lo anterior lleva a reflexionar, y buscar la posibilidad de llevar a las aulas prácticas de escritura significativas, que movilicen al estudiante más allá de graficar las letras, que estén en la capacidad de producir un texto, lo cual implica procesos cognitivos y lingüísticos complejos.

En cuanto al papel de desarrollo de competencias dentro de un enfoque orientado hacia la significación, el documento hace referencia a siete competencias, las cuales “constituyen fundamentalmente unos referentes u horizontes que permiten visualizar y anticipar énfasis en las propuestas curriculares sea alrededor de proyectos pedagógicos o de trabajos a nivel de talleres dentro del área de lenguaje” (Ministerio de educación Nacional- MEN, 1998, p. 28). Estas son:

Tabla 5.

Competencias del lenguaje desde los Lineamientos Curriculares

Tipo de competencia	Definición
Competencia gramatical o sintáctica	Referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
Competencia textual	Referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro).
Competencia semántica	Referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.
Competencia pragmática o socio-cultural	Referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación.
Competencia enciclopédica	Referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.
Competencia literaria	Entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.

Tipo de competencia	Definición
Competencia poética	Entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.

Fuente: (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 1998)

Estas competencias son fundamentales a la hora de pensar las actividades dentro de la práctica de aula referida a la escritura. Cada una de ellas permite construir el s*aber hacer* flexible que puede actualizarse en distintos contextos. Es decir, la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 1998, p.12)

En cuanto a los E*stándares Básicos de Competencias*, se encuentra un doble valor en el lenguaje: subjetivo debido a que se reconoce al ser humano como individuo, en tanto que el lenguaje "se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad" (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2006, p. 18). En este sentido, el lenguaje le da acceso al individuo a tomar posición frente a las situaciones que se le presenten, así como tomar conciencia de sí mismo, reafirmándose como persona, como ser individual con características que lo hacen distinto de los demás. Por otra parte, el otro valor está dado desde lo socio-cultural, el cual le permite conocer la realidad de la que es miembro, relacionarse con los demás dentro de esta realidad en su contexto, así como construirla y transformarla.

Con relación al proceso de producción textual, el mismo documento lo define como "el proceso por medio del cual el individuo genera significado ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros" (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2006, p. 21). Este proceso supone ciertas actividades cognitivas básicas dentro

de las cuales están la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, entre otras. Todas ellas en interacción con el contexto socio-cultural que permita la integración del individuo en la sociedad, la organización de los pensamientos y acciones, y una construcción de la identidad individual y social como se indicó previamente.

Desde este documento de política pública, se plantea una formación en lenguaje que se orienta hacia el desarrollo y fortalecimiento de seis dimensiones: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable, y el sentido de la propia existencia. Esta formación debe estar dada por el desarrollo de competencias, teniendo en cuenta que "el desarrollo de las competencias en lenguaje es un proceso que se inicia desde el momento mismo de la gestación y acompaña al individuo toda la vida" (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2006, p. 27). Los estudiantes llegan a la escuela con una serie de conocimientos y habilidades que deben ser tenidos en cuenta en la labor pedagógica.

En cuanto al énfasis al trabajo en el aula por competencias, el documento recalca que de ninguna manera se excluyen los contenidos temáticos: "…La competencia no es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito del *saber qué*, del *saber cómo*, del *saber por qué* o del *saber para qué*" (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2006, p. 12). Lo anterior se debe a que para el desarrollo de las competencias se requiere de cierto conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que se ponen en juego en cierto contexto donde el individuo debe saberlas aplicar de manera efectiva, logrando identificarse como ser competente en el ámbito seleccionado. Esto es: "[…] relacionar y organizar ese conjunto de habilidades y conocimientos en función de un desempeño flexible, eficaz y con sentido" (pp.12 y13).

En cuanto al trabajo en la escuela se recomienda que, en los primeros grados se enfatice el uso del lenguaje a través de sus manifestaciones orales y escritas acompañado de un enriquecimiento semántico, el acercamiento a la lectura haciendo uso de la literatura, y el conocimiento y uso de diferentes códigos no verbales. Posteriormente, es conveniente incursionar en procesos que conduzcan a la identificación y uso de algunas de las categorías gramaticales tanto en la producción como en la comprensión de textos, integrándolas con el vocabulario que ha ido adquiriendo durante el proceso. En la literatura el énfasis se da en el acercamiento a las formas de producción literaria desde el reconocimiento de los diferentes rasgos que las caracterizan.

Luego, se sugiere ahondar en los procesos discursivos de carácter argumentativo desde el acercamiento a las características de la lengua y sus aspectos importantes en el marco de la diversidad cultural. Es importante también impulsar procesos en los que se conjuguen el placer de leer con los rasgos más relevantes de la producción literaria. El docente no debe olvidar la estrecha relación que existe entre la lectura y la escritura. De igual manera, se deben dar espacios de fortalecimiento de la capacidad crítica y analítica de los estudiantes.

Estas sugerencias dadas desde el documento de *Estándares Básicos de Competencia* (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2006), se indican como un referente para potenciar el desarrollo lingüístico, comunicativo y cognitivo de los estudiantes en su paso por la escuela. Estas recomendaciones se articulan con las distintas áreas del conocimiento además de contextualizarse según la región, las necesidades de aprendizaje, particularidades del medio y los propósitos dados en cada uno de los Proyectos Educativos Institucionales.

Por otra parte, entrando a referenciar el rol del docente, es importante tener en cuenta que en el proceso de enseñanza de la escritura, el docente problematiza, es un mediador tanto social como cultural. El docente toma como elementos significativos en el aprendizaje de la escritura toda intervención del estudiante en el aula, el rumbo que toma la clase, las interacciones que se dan dentro de la misma entre pares, las formas de organización del conocimiento, los elementos afectivos, así como las relaciones de la escuela con el entorno.

Al mismo tiempo, el docente se observa como un par cualificado cuya función es el de mediador cultural, es decir, su papel es establecer puentes entre los elementos de la cultura tanto universal como local, y los saberes culturales de los estudiantes. Estas características del docente en la enseñanza de la escritura son de gran relevancia dentro de la investigación debido a que dentro de la secuencia didáctica se propende porque el docente se reafirme como parte importante del proceso, partiendo desde el ejemplo de buen lector y escritor que debe dar a los mismos estudiantes.

Los documentos de política pública que se han referenciado constituyen un elemento desde la parte legal, didáctica y pedagógica para ser tenidos en cuenta a la hora de planear. Sin embargo, estos no son lo único como referencia al enseñar a escribir en la escuela. De hecho, en algunos casos difiere ampliamente de lo que se da en las prácticas de aula en la actualidad. La fortaleza disciplinar, teórica y didáctica que debe tener el docente es un factor primordial para la planeación de las actividades: es importante porque el docente puede tomar decisiones frente a las características de su contexto estudiantil proponer estrategias y actividades exitosas de enseñanza de la escritura como proceso.

Para un proceso de enseñanza, y más aún, en las prácticas de aula referidas a la enseñanza de la escritura se plantean acciones organizadas, deliberadas, flexibles, fundamentadas teórica y didácticamente, así como significativas y contextualizadas. En este proceso, el docente juega un papel indispensable, que implica investigar, cuestionarse, interpretar lo que sucede dentro y fuera del aula, descubrir, crear, innovar y hacer parte de un contexto que permita una formación en lenguaje más sólida, funcional, y significativa para los estudiantes.

4.1.3 Concepciones acerca de la escritura

> "Para que se produzca una evolución en la forma de abordar la escritura, el maestro debe hacer una revisión de sus creencias con el propósito de movilizarlas y transformarlas" (Castaño, 2014)

Antes de abordar las concepciones de escritura es necesario aclarar que, en el caso particular de esta investigación, las concepciones personales de los docentes están vistas como aquellas percepciones orientadas a la enseñanza y el aprendizaje, poniendo en práctica los conocimientos teóricos, y el ámbito socioafectivo y experiencial. Al respecto, Perrenoud (2007) plantea que estas concepciones no son estrictamente producto de la intuición sino que provienen de tres fuentes que nutren el conocimiento pedagógico del docente: En primer lugar, una fuente de conocimientos teóricos basada en la formación profesional del maestro y sus reflexiones sobre el conocimiento de su disciplina, en segundo lugar, una fuente de tipo empírico y autobiográfico fundamentada en las creencias personales del docente en su experiencia como alumno, y una

tercera fuente que comprende los saberes adquiridos por los maestros en su práctica profesional que integra el saber, el creer y el hacer.

Ahora, para lograr un acercamiento en torno a las concepciones de escritura, es necesario indagar sobre ciertos aspectos didácticos de la escritura que inciden en la enseñanza de la misma. Camps (2012b) en su artículo "*La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos"* plantea algunos de los aspectos que requieren atención en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura, dentro de los cuales se encuentran la formación lingüístico-didáctica del profesorado, destacando que "hay una creciente necesidad de investigación en didáctica de la lengua para fundamentar las propuestas que deben desarrollarse en las escuelas, que son cada vez más distintas de las que acogían una enseñanza tradicional de la lengua"(p.39). Es necesario realizar investigaciones que aborden la enseñanza del lenguaje en la acción y sobre la acción, donde se puedan debatir los logros y las dificultades que enfrentan tanto docentes como investigadores.

Es aquí donde se puede valorar la formación continua del docente como un elemento valioso dentro de su quehacer. En esta formación, es necesario conocer las ideas que repercuten directamente en la práctica del docente. En ella, se develan creencias, experiencias de vida y aspectos desde su trayectoria profesional que guían en muchos casos la enseñanza de la escritura. Estas creencias o conjunto de ideas, modelos, opiniones, creencias o no siempre son conscientes y se muestran cuando se confronta lo que se dice con lo que se hace prejuicios (Castaño, 2014),

Al respecto, Lerner y Muñoz (1986) plantean dos concepciones en cuanto al aprendizaje de la escritura: la tradicional (conductista) y la constructivista. La concepción tradicional, donde el aprendizaje es un proceso de asociación, una simple relación estímulo-respuesta. En esta

concepción la escritura es un proceso elemental de codificación, el aprendizaje depende de la enseñanza y se da como resultado de una secuencia de habilidades no relacionadas. Además, la contribución del sujeto al aprendizaje es su madurez.

Por su parte, la concepción constructivista propone que el sujeto, con sus conocimientos previos, competencia lingüística y sus experiencias, constituye el centro del proceso de aprendizaje. Aquí, la cooperación entre participantes es un factor fundamental para la construcción del conocimiento. La relación cercana que existe entre la escritura con la función social se ve reflejada en las situaciones de aprendizaje que el docente propone. El docente es el que cumple el rol de facilitador del aprendizaje. Así mismo, el aprendizaje de la lengua escrita se da en contextos significativos, contextualizados con la realidad y teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje del estudiante. Por lo tanto, la enseñanza de la escritura desde la concepción tradicional se centra en la codificación y en el desarrollo de habilidades aisladas. Y desde la concepción constructivista, la enseñanza de la escritura es entendida como un proceso cognitivo, contextualizado, significativo y cooperativo.

Ahora bien, las concepciones del docente como tal influyen en su manera de comprender y planificar sus actuaciones en el aula. Sin embargo, como lo indica Castaño (2014) “acceder a lo que piensa el maestro sobre la escritura y su manera de enseñarla no es suficiente si no se contrasta con la práctica” (p.11). El elemento real se contrasta en la acción, en lo que sucede en el aula donde se evidencian los verdaderos actos que el docente hace a la hora de enseñar la escritura.

Castaño (2014) presenta cuatro concepciones sobre la escritura que reflejan situaciones que se dan en las prácticas de aula dentro de contextos colombianos. La concepción uno se asocia

con el escribir como una labor exclusiva de la clase de lenguaje en contraposición a lo que debe ser: la escritura es una labor de todas las áreas del conocimiento. Escribir es una herramienta de construcción de pensamiento y conocimiento, así como de relación con el mundo que rodea al individuo, lo que implica que desde todas las áreas se deben abrir espacios de producción escrita independientemente de la disciplina, lo que permite mejorar su conocimiento y desempeño en las mismas.

Figura 1. Concepciones sobre la escritura

Fuente: (Castaño, 2014)

La concepción dos hace referencia a la escritura como elemento para escribir lo que uno sabe frente a la escritura como ayuda para la construcción de conocimiento. Se asocia con lo indicado en la concepción uno en cuanto a que el escribir "tiene implicaciones profundas en los desarrollos cognitivo y ciudadano del estudiante" (Castaño, 2014, pág. 15) Se requiere motivar a los docentes a usar la escritura más allá del registro o toma de notas y acercarlo al escribir-aprender, dado desde el desarrollo y construcción del pensamiento, siendo el estudiante el protagonista y el docente un acompañante en el proceso de producción escrita. La concepción tres es una de las principales teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación: se

escribe una vez en contraposición a la escritura como proceso.

> Exigir el texto terminado sin prestar mayor atención al proceso limita el acto de escribir, no permite vivenciar el proceso de construcción de conocimiento ni el desarrollo de los procesos de pensamiento. La escritura como proceso permite que se mejoren los procesos de producción escrita desde los distintos momentos que este incluye: planificación, textualización y revisión (Lerner, 2001, p.41).

En este punto, el docente se convierte en guía y acompañante del proceso, además de ser un modelo de escritura.

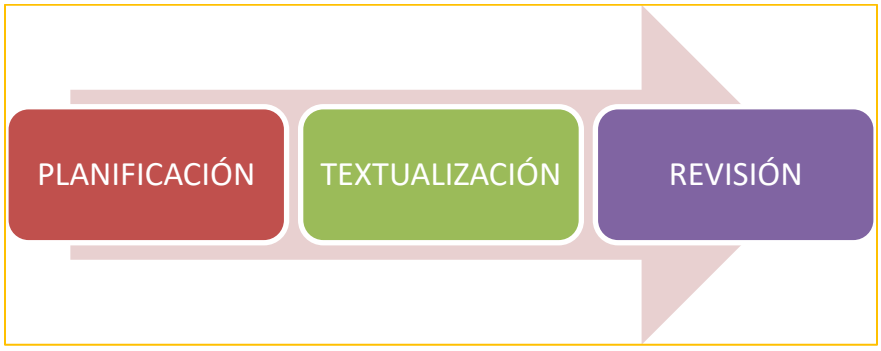


Figura 2. Etapas que componen la escritura como proceso

Fuente: (Lerner, 2001)

Finalmente, la concepción cuatro que aborda la escritura para obtener textos gramaticalmente correctos en contraposición a la escritura para construir textos ajustados a una situación comunicativa. Cuando se cree que escribir bien es solamente producir textos gramaticalmente correctos se pierde el sentido que la escritura tiene como práctica social. Esto no implica dejar de lado el uso correcto de la lengua escrita. Puede darse que, a pesar de que un texto tenga fallas ortográficas, el desarrollo de las ideas, sus argumentos y el propósito del mismo sean destacados (Castaño, 2014).

Teniendo en cuenta los aspectos abordados respecto a las concepciones de los docentes, es fundamental partir de las mismas para comprender lo que pasa en el aula en cuanto a la escritura como proceso. De esta manera, lograr reflexiones que permitan movilizar aprendizajes y modificar aquellas prácticas que estén alejadas de la función social y significativa del lenguaje.

4.1.4 La escritura como proceso

> "Las instrucciones y los deberes de redacción deben poner más énfasis en el proceso de redacción que en el producto […] De esta manera ayudamos los alumnos a construir el significado del texto, damos pautas sobre la forma que debe tener el escrito y la manera de conseguirlo".
> (Cassany, 1993, 1999, p.45)

Es importante pensar en la escritura como un proceso amplio que está inmerso en el contexto comunicativo donde se hace necesario enfrentar y por supuesto, resolver diversos problemas. Este proceso está compuesto por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión (Lerner, 2001). De este modo, escribir va más allá de inscribir datos o cualquier otra acción de transposición de letras y símbolos, escribir es un proceso en el que se manifiestan los conocimientos del escritor, además de la intención de su escrito.

En referencia a las operaciones recursivas propuestas por Lerner (2001) como se muestra en la figura 4, es importante tener en cuenta que para escribir:

Primero se elabora un plan, desde el cual se permita tener claridad sobre lo que se va a escribir, (qué, para quién, cuál es la intención del escrito, la organización de las ideas y el tipo de

texto). Y con base en estas decisiones, se elabora un plan de escritura, dependiendo de la complejidad que el texto le implique y de los propósitos del mismo.

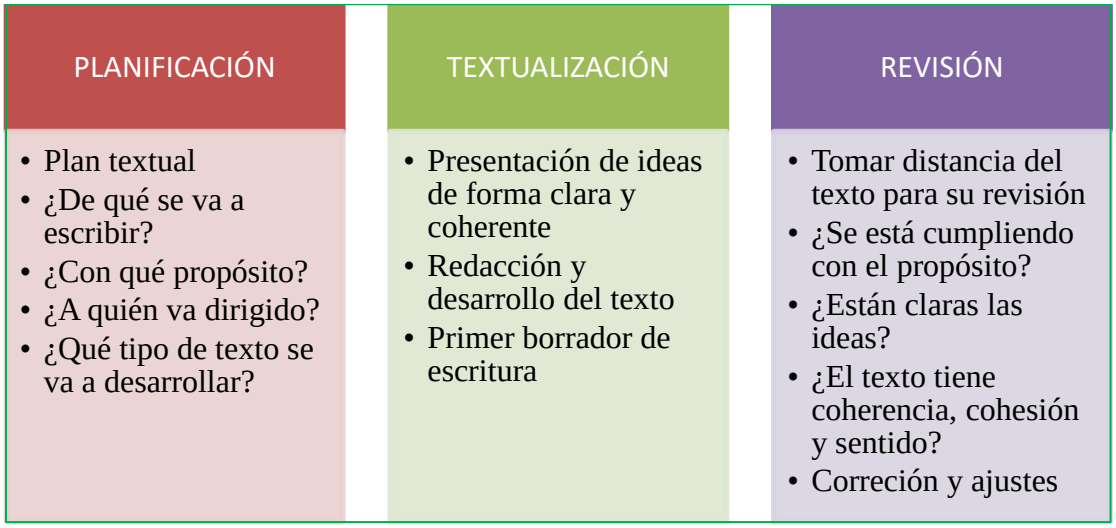


Figura 3. Momentos de reescritura y acciones a desarrollar

Fuente: (Lerner, 2001)

Segundo, se presentan las ideas en una forma clara, coherente y estructurada, de acuerdo con el plan. En este momento se lleva a cabo la escritura como tal, es decir, se establecen y se registran formas lingüísticas precisas para desarrollar las ideas que se consideraron durante la planificación. Aquí lo que se hace es redactar y desarrollar el texto, se van organizando y articulando las ideas de manera que quede listo lo que puede considerarse un primer borrador.

Tercero, se revisa o evalúa el texto para comprobar que obedezca al propósito. Aquí, el escritor se aleja de su texto y lo evalúa, reflexionando desde las preguntas de la planificación: ¿Se está cumpliendo con el propósito? ¿Están claras las ideas? ¿Estoy siguiendo un orden que permita al lector la comprensión del texto? Esta evaluación puede facilitar las correcciones que sean pertinentes para que el texto se ajuste a las necesidades. Por esto, se dice que la escritura no es un producto acabado, que siempre se puede encontrar la posibilidad de mejorar el escrito.

Dentro de los retos que implica asumir la escritura como proceso en las aulas de clase se encuentra la responsabilidad del docente de crear las condiciones que permitan desarrollar las etapas indicadas, dar unas instrucciones y deberes de redacción que permitan evidenciar el proceso de redacción. De esta manera, se reitera la importancia de la escritura como proceso en el aula, siendo esta una función discursiva y mental que implica volver a trabajar el pensamiento, la cual comprende evaluar y mejorar la escritura, construir pensamiento y transformar el conocimiento, dinámicas que son fundamentales dentro del ámbito escolar.

Chartier (2004) señala que “es urgente y necesario educar para toda la vida ya que la educación apunta no solo a los niños, sino en los adultos que se van a convertir” (p.35). Entonces al hablar de todo el proceso de escritura desde las aulas es importante reflexionar y volver la mirada al maestro como un individuo, usuario de la escritura. La gran dificultad se encuentra en que el docente, en muchas ocasiones, en el transcurrir de su vida académica, profesional y personal, no se provee de las habilidades mínimas que le permitan distinguirse como lector o escritor competente. Por este motivo, se considera necesario aportar ideas que promuevan el desarrollo humano y ético del docente, y que desde esta perspectiva transforme su realidad como usuario de la lingüística y como uno de los protagonistas del proceso educativo.

Lerner (1995) al respecto dice que el futuro de nuestra educación está en manos de aquel que tiene como proyecto formarse como maestro. Para contribuir a su formación deberá leer y escribir, intercambiar ideas con otros lectores, hacer uso de la escritura como medio para aprender y organizar lo que aprende. Deberá, además valorar el significado de la preparación permanente como vía para consolidar su aprendizaje.

4.1.5 La escritura y la evaluación

> "[…]se concibe al niño como capaz de participar en la elaboración de herramientas de evaluación y de tomar distancia de sus producciones para valorarlas, descentrando esta función de docente para que el niño pueda llegar a ser un escritor autónomo"
> (Chois, 2005, p. 23)

La escuela tiene como labor fundamental la enseñanza, y es un asunto que debe medirse de alguna manera para saber si se están obteniendo los resultados esperados. Pero la evaluación de la producción textual no puede quedarse en el reconocer si definitivamente los niños están aprendiendo o no, sino que debe trascender hacia la determinación de cuál es el camino a seguir con cada estudiante para que fortalezca sus competencias como escritor (Chois, 2005).

Es fundamental que el docente establezca una evaluación formativa, que favorezca a que los estudiantes a tomar las decisiones necesarias para poder superar sus limitaciones y avancen en la construcción de sus competencias escriturales. La evaluación entonces debe contribuir a diseñar el plan de acción, a cualificar el tipo de intervención didáctica que se propone, a señalar qué tipo de ayuda debe prestar el maestro a los estudiantes para continúen en el proceso de producción textual. En pocas palabras, la evaluación debe hacerse para tomar decisiones: para saber qué hacer y cómo hacerlo, debe apuntar hacia la cualificación de los procesos que se evalúan y no quedarse en su calificación.

Ahora, precisar qué se evalúa en determinado momento está entonces directamente vinculado a los logros que establece el docente al inicio del año escolar. Las evaluaciones que

éste realice durante cada período académico deben ir explorando en qué medida el estudiante se va aproximando a los propósitos establecidos, los cuales se proponen de tal manera que reflejen el trabajo que se lleva a cabo en el aula, además que sean acordes a cada estudiante en formación. Chois (2005) enfatiza también en la importancia de considerar que en los procesos de enseñanza y aprendizaje intervienen diversos elementos que también deben ser objeto de evaluación, tales como las estrategias, los recursos, los mecanismos de evaluación, y el mismo docente.

En cuanto a las estrategias de evaluación, pueden ser diversas, pero siempre orientadas a un propósito determinado y que efectivamente permitan explorar los aprendizajes que los estudiantes han construido en torno a la producción textual y aquellos que no. Si se plantea que la evaluación es un proceso, entonces se debe evaluar al estudiante a medida que va construyendo. Al respecto Chois (2005) plantea que se debe al evaluar la producción textual, asumiendo como una manera de comunicarse con un interlocutor y aprovechar los momentos de escritura contextualizada para identificar los saberes construidos y los que están en vía de construcción.

Por su parte, Cassany (1989), plantea que una evaluación integral de la escritura debería tener en cuenta, no sólo el texto terminado, sino la secuencia de acciones que llevaron a él, en sus palabras: la fase de preparación, la fase de producción y la fase de edición. El modo más práctico de evaluar estas fases, para el docente que no imparte una asignatura de lenguaje (y por tanto, no puede planificar tanto tiempo para supervisar el proceso de creación de los textos que asigna), es leer y revisar las versiones preliminares o borradores del texto que le vayan presentando sus estudiantes, hasta la producción de la versión definitiva, involucrándolos en las mismas revisiones.

Sobre el papel que juega la evaluación como proceso, cabe resaltar la importancia de la corrección como instrumento didáctico eficaz si se emplea de la manera adecuada. En este aspecto se pueden indicar algunos de los factores nombrados por D'Aquino (2016) para que el proceso de retroalimentación que se ofrece dentro del proceso tenga el efecto deseado y aporte una ayuda efectiva. Estos son: el contexto, el nivel de competencia del productor del error, los objetivos didácticos propuestos y el error que se haya producido.

Finalmente, si se asume que el propósito de la evaluación es contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que es la escuela donde se debe promover la autonomía del estudiante, entonces no es el maestro el único que evalúe en clase. Es conveniente desarrollar acciones enfocadas a que el niño tome distancia de su proceso de aprendizaje e identifique sus propios logros y dificultades, es decir, que se evalúe. Es normal, que inicialmente los estudiantes requieran del acompañamiento docente, pero poco a poco ellos van asumiendo su responsabilidad. Aquí se puede recordar a Vygotsky (1977) que decía que lo que haga hoy el niño en compañía del adulto, mañana será capaz de hacerlo solo.

4.2 Formación docente y práctica reflexiva

> "Formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia"
>
> (Perrenoud, 2007, pág. 23)

La práctica reflexiva, sus características y sus bondades en el desarrollo y desempeño profesional es una idea a la que actualmente se le presta especial atención dado que tiene mucha relevancia en los procesos educativos. Aprender a educar supone aprender a educarse continuamente durante la vida profesional del docente. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo, comprometidos y competentes para provocar el aprendizaje relevante de los estudiantes, pues la enseñanza que no consigue provocar aprendizaje pierde su legitimidad (Pérez Gómez, 2010).

Esta reflexión desde la docencia implica que la persona se involucre en el proceso educativo del estudiante, que observe y analice su actuar profesional, que asuma retos, defina metas y actúe sobre la realidad desde una perspectiva crítica, profunda, creativa. Al respecto Schön (1992) habla de la necesidad de formar al docente como un conocedor de su campo disciplinar y como un aplicador de ese saber: "la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entiende sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno" (p.5). Argumentando de esta manera la importancia de reflexionar sobre la práctica profesional, un hacer reflexivo que lleva a apartarse de la acción y en un aprendizaje constante.

Siguiendo por la misma línea de práctica reflexiva, se encuentra Perrenoud (2000) quien dice:

> [...] crear en cada sistema educativo un observatorio permanente de las prácticas y de los oficios del docente, cuya misión no sería pensar la formación de profesores sino dar una imagen realista y actual de los problemas que ellos resuelven en lo cotidiano, de los

> dilemas que enfrentan, de las decisiones que toman, de los gestos profesionales que ellos ejecutan (p.7).

Reflexionar desde las mismas prácticas que se suscitan en los entornos escolares inmediatos que se convierten en un laboratorio desde lo real, significativo y cotidiano, permiten hacer un análisis desde los retos del quehacer diario del docente. Tal y como lo recalca Perrenaud (2007), las situaciones complejas tienen siempre algo de singular. Exigen entonces un procedimiento de resolución de problemas, una determinada creatividad, más que la aplicación de una serie de fórmulas (p.11). Es imprescindible la construcción de espacios de aprendizaje que respondan a las necesidades del contexto. En el caso de la presente investigación, la creación de momentos contextualizados de escritura que permitan poner en juego la significación en un contexto sociocultural definido forma parte de la competencia profesional del docente.

Así, se enfatiza en la necesidad de la competencia reflexiva en el perfil de cualquier docente para llevar a cabo su labor en el ámbito educativo. Ahora, específicamente hablando de la formación docente, reflexionando en la posibilidad de brindar a sus estudiantes mejores herramientas de escritura, es importante tener en cuenta que, para que los estudiantes escriban textos de calidad, se debe asumir la enseñanza desde un proceso orientado, de tal manera que la enseñanza inicie con el nivel de competencia real del estudiante, y a su vez, se tomen decisiones de individualización de las estrategias de enseñanza más adecuadas particularmente. Es decir que una vez se evidencia la forma de adquisición del aprendizaje en cuanto a la composición escrita, la tarea del docente es elaborar procedimientos educativos ajustados al nivel de partida del estudiante, además del seguimiento a su aprendizaje para llevarlo al propósito esperado.

Desde otra óptica, la Universidad de Antioquia (2013) plantea una idea interesante frente al rol del docente en aula, como un agente investigador de sus prácticas de enseñanza, propiciando escenarios con un ambiente de aprendizaje agradable, alejándose de métodos como el silabeo que reducen a los estudiantes, lecturas impuestas y estrategias metodológicas estáticas, transformando sus prácticas de aula en la enseñanza en cuanto a la lectura y la escritura a través de herramientas que construyan desde y para el estudiante, realidades posibles llenas de creatividad. Y dentro del desarrollo de estas habilidades se hace importante la participación del estudiante y del docente para lograr un aprendizaje integral.

Para hablar de una verdadera práctica reflexiva es necesario el reconocimiento del no saber, el cual es fundamental dentro de la ciencia misma (Zuleta, 1976). La reflexión debe partir del desprendimiento, del desaprender, de cuestionar lo que se cree saber, reconociendo que hay carencias en ciertos aspectos dentro de la práctica y así pensar qué nos ha conducido a ellas, de tal manera que se active el deseo del saber. Como lo afirma Platón en *El Sofista*, la educación debería ser una suerte de refutación de ideas y de opiniones, para que pueda abrirse el espacio donde pueden inscribirse los conocimientos efectivos (Platón, 1871).

Una reflexión real requiere también de una construcción de hábitos en el docente, que se inscribe dentro de una relación de análisis con la acción, convirtiéndose en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen en el diario vivir del docente (Perrenaud, 2007). Esto transforma este ejercicio de reflexión en un elemento cotidiano para el docente.

En cuanto a la formación y a la práctica reflexiva, la calidad de una formación inicial se perfila primero en su concepción. Perrenaud configura nueve proposiciones donde comparte las

ideas base de una formación orientada hacia la profesionalización y la práctica reflexiva (Ver figura 4).

Abordar con los docentes una secuencia didáctica para propiciar el desarrollo de prácticas de escritura como proceso partiendo de sus experiencias cotidianas que incluye las proposiciones anteriores, es un propósito claro y de buena proyección, que busca mejorar los aprendizajes a través de la reflexión de la práctica de los mismos, de sus saberes y su forma de darse a sus estudiantes, esto desde el análisis del rol del docente como escritor, así como de mediador en el proceso de enseñanza de la escritura. Algunos de los grandes pedagogos de todos los tiempos consideraron al enseñante o al educador como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia (Perrenaud, 2007).

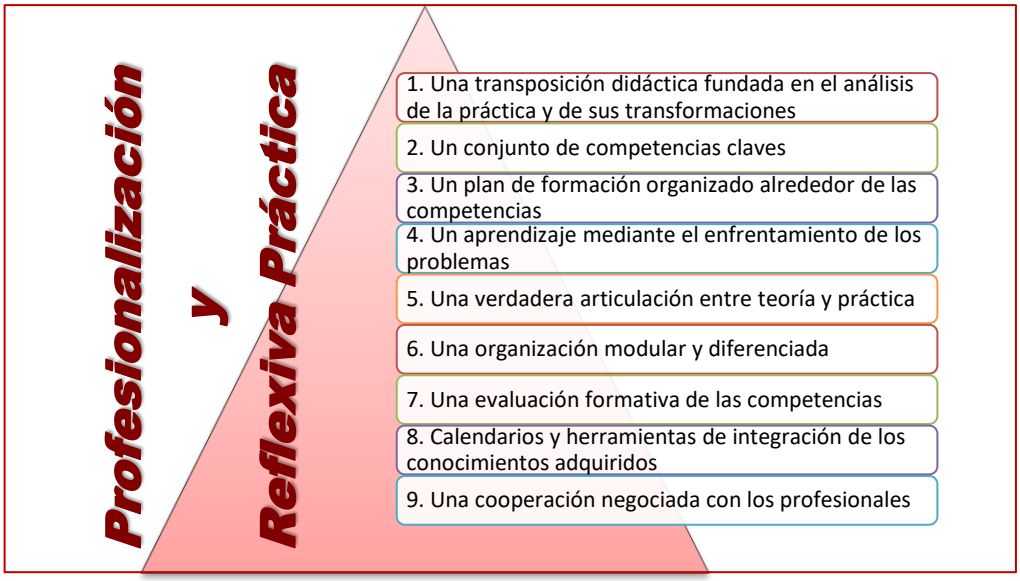


Figura 4. Ideas base de una formación orientada hacia la profesionalización y la práctica reflexiva

Fuente: (Perrenaud, 2007)

5. Diseño metodológico

"Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte
en un investigador en el contexto práctico"
(Schön, 1998)

En coherencia con los objetivos planteados, la investigación se enmarca en el enfoque cualitativo donde las autoras tienen un acercamiento a un fenómeno específico y desde allí identifican, comprenden, analizan y valoran ciertos aspectos dentro del proceso, ofreciendo elementos de reconocimiento de situaciones que emergen de las realidades de los docentes. En este enfoque, se retoman aportes de Galeano (2007), donde indica que "en la perspectiva de investigación cualitativa, el conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectiva está atravesado por los valores, las percepciones y significados de los sujetos que los construyeron" (p.21). Lo anterior apuntando a la exploración de las concepciones y prácticas que los docentes tienen en cuanto a la enseñanza de la escritura, así como de la escritura como proceso desde donde se desprende el análisis del mismo.

Este trabajo contiene elementos analíticos, comparativos y explicativos partiendo desde la implementación de una secuencia didáctica dirigida a solucionar un problema o necesidad de tipo práctico, se analizan los procesos que se están llevando a cabo en las aulas y se comparan desde los referentes teóricos, didácticos y metodológicos referidos a la escritura como estrategia para la producción de textos escritos. Se explica desde los fundamentos metodológicos el por qué es necesario mejorar estos procesos de producción de textos escritos en las aulas teniendo en

cuenta las evidencias recopiladas y el contexto. Se identifican tendencias, posibilidades y limitaciones para que la vigencia de la propuesta tenga un período largo.

5.1 Sistematización como investigación

Teniendo en cuenta este enfoque cualitativo, se escogió la sistematización como una opción de análisis de las propias prácticas y las singularidades que se dan desde las concepciones de los docentes para reflexionar sobre las situaciones que favorecen la formación de escritores competentes en las aulas de clase, en este caso, la escritura como proceso.

En este sentido, la sistematización como investigación propuesta por Roa, Pérez, Villegas y Vargas (2015) como una propuesta metodológica se ubica dentro de la línea de investigación educativa práctica reflexiva. En esta línea, se opta por un principio de la práctica desde la reflexión que implica una actitud investigativa, desde donde se realizan procesos de diseño, registro, sistematización y análisis de lo que sucede en el desarrollo de la propia práctica.

En los distintos momentos de la secuencia didáctica, se habilitan espacios de reflexión con los docentes desde los cuales se hace relación entre el pensamiento y el hacer, racionalizando su camino hacia una conclusión que poco a poco deberá convertir en acción. Las tutoras del *Programa Todos a Aprender* en este proceso de formación tienen como rol aplicar la secuencia, analizar los resultados y difundir los beneficios de este tipo de herramientas para fortalecer el cuerpo docente de las organizaciones.

5.2 Contexto de la investigación

La Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaño está ubicada en la zona rural plana del municipio de Jamundí, departamento del Valle del Cauca. Su carácter es oficial y pertenece a la entidad territorial certificada Jamundí. La institución está conformada por cinco sedes:

- Sede Alfredo Bonilla Montaño: Ubicada en la margen derecha de la Vía Panamericana de norte a sur en el corregimiento de San Isidro

- Sede Terranova: Ubicada en la Ciudadela Terranova

- Sede María Inmaculada: Ubicada en el corregimiento del Paso de la Bolsa, en límites con el departamento del Cauca.

- Sede Luis Carlos Galán: Ubicada en la vereda El Guabal.

- Sede José Antonio Galán: Ubicada en el corregimiento Bocas del Palo, límites con el departamento del Cauca.

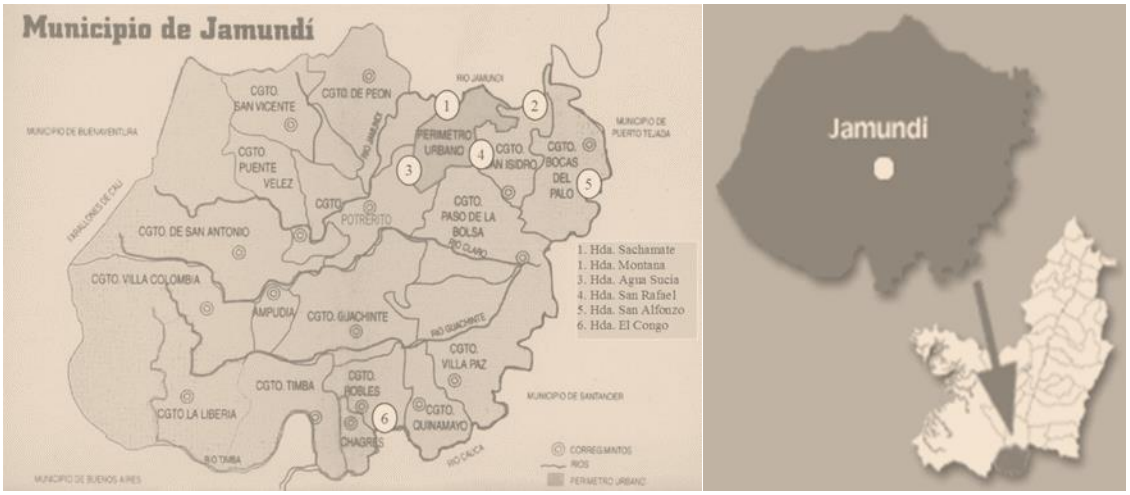


Figura 5. Mapa de ubicación geográfica. Municipio de Jamundí

La institución se identifica como un espacio encaminado a educar personas que trasciendan de los conocimientos a la práctica a través del desarrollo de habilidades productivas aplicadas de manera responsable, asumiendo una actitud positiva frente al cambio, a la crítica racional y toma de decisiones con autodeterminación, fortalecimiento de valores como la autoestima, tolerancia, respeto por sí mismo y por los demás. Su misión es formar estudiantes críticos, reflexivos, curiosos, comprometidos con su entorno, solidarios y respetuosos, con las capacidades y habilidades para apropiarse de los conocimientos necesarios para desempeñarse con éxito, proporcionándoles una sólida formación cognitiva, social y personal que les permita encontrar las respuestas a los interrogantes que como seres humanos se plantean para orientarse en la vida.

La institución educativa atiende en su mayoría a estudiantes de la zona rural plana que colinda con el departamento del Cauca, en las orillas del río Cauca. Sin embargo, vale recalcar que los habitantes de la zona provienen de diversos lugares debido a programas de vivienda gratuita, donde habitan personas provenientes de Cali, Cauca y Nariño, así como de Buenaventura y la zona rural alta de Jamundí. Lo anterior ha convertido la zona en un espacio multicultural y pluriétnico, ya que antes se caracterizaba por ser una zona netamente afro.

3.3 Sujetos de la investigación y muestra

De los 30 docentes que componen el grupo de básica primaria, la secuencia se aplicó a 10 docentes. Para la investigación y el análisis se seleccionó este grupo teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Ser docente focalizado por el Programa Todos a Aprender.

- Pertenecer al equipo de docentes de básica primaria.

- Tener por lo menos 1 representante de cada una de las tres sedes seleccionadas.

- Tener representantes de las distintas áreas del conocimiento.

- Incluir a todos los docentes que cuenten con carga académica en lenguaje del grado 3º y 5°.

De los 10 docentes seleccionados, el 100% son mujeres. Dentro de estos docentes, un 80% pertenecen a aulas graduales y un 20% a aulas multigrado. De igual manera, el 90% de los docentes pertenecen al decreto 1278 y un 10% al decreto 2277. Todos son docentes de planta de la institución, es decir, su tipo de contratación es en propiedad. No se cuenta con docentes provisionales.

5.4 Instrumento: secuencia didáctica

El instrumento utilizado es la secuencia didáctica, la cual se presenta a continuación de acuerdo con cada etapa del proceso.

- Etapa 1. Identificación de la necesidad del equipo docente, discusión con los compañeros y directores de tesis sobre su pertinencia y primera propuesta de intervención:

La identificación de las necesidades del equipo docente consistió en el análisis cualitativo de los resultados de las Pruebas SABER de los estudiantes donde se detectaron diversos elementos que están incidiendo en los bajos desempeños que muestran los informes, dentro de los cuales están ciertas falencias disciplinares en los docentes, prácticas de aula descontextualizadas y el uso de estrategias de enseñanza del lenguaje poco significativas para los estudiantes.

Las falencias disciplinares se detectaron en un ejercicio realizado en el año 2013 referido a la escritura desde la matriz generativa a través de la producción textual de un cuento policiaco. En este ejercicio, se revelaron en su momento dificultades en los docentes en redacción, aspectos sintácticos y semánticos confusos, problemas de cohesión y coherencia, entre otros. A partir de esta observación, se dialogó con la directora de tesis sobre la pertinencia de la propuesta y se formuló una primera propuesta de intervención la cual consistió en la aplicación de una secuencia que llevara a los docentes a reflexionar sobre su estado actual de escritura, sus concepciones sobre la misma y las prácticas que estaban desarrollando en el aula con los estudiantes.

Así, la propuesta se organizó en el formato1 (ver tabla 6) que contiene el diseño general de las secuencias didácticas el cual se elaboró tomando como base el curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por CERLALC para la Secretaría de Educación Distrital. El formato en versión original fue tomado de (Roa, Pérez, Villegas, & Vargas , 2015) al cual se hicieron algunos ajustes que respondieran a los objetivos que se formularon para nuestra investigación.

Diseñar una secuencia didáctica brinda la posibilidad de organización partiendo de la claridad en el propósito de la misma desde donde se deben estructurar los distintos momentos y las actividades que los componen. El formato 1 permitió una planeación inicial de la propuesta partiendo desde el análisis de la problemática y el contexto. De igual manera, permite que se exploren los referentes conceptuales desde los cuales se plantea la secuencia didáctica. Así mismo, dentro de la formulación general de los momentos, se abre el espacio a la estructuración breve de los componentes, desde donde se pretende propender a la creación de actividades que motiven al maestro a reflexionar desde su experiencia. De esta forma, abrir la puerta a momentos

que los acerquen a la actualización didáctica y disciplinar, así como al trabajo cooperativo entre pares.

Tabla 6.

Formato 1. El diseño general de las secuencias didácticas[2]

Título	UNA CARRERA HACIA LA ESCRITURA COMO PROCESO EN EL AULA
Proceso del lenguaje	El énfasis de la presente secuencia didáctica será la producción textual. Los demás procesos aparecen al servicio de leer para escribir mejor.
Población	La propuesta va dirigida a 10 docentes de básica primaria focalizados por el Programa Todos a Aprender de la IE Alfredo Bonilla Montaño Sede Terranova, ubicada en la Ciudadela Terranova en el municipio de Jamundí – Departamento del Valle del Cauca. La institución en sí es rural, sin embargo, esta sede está ubicada en una zona semi-urbana. Los 10 docentes son en su mayoría del decreto 1278, existiendo solo uno del decreto 2277. Uno de los diez docentes está realizando estudios de maestría en educación, los demás tienen estudios de licenciatura en distintas áreas del conocimiento. En los grados cuarto y quinto se trabaja por áreas, es decir, cada área la da un docente distinto. Sin embargo, por la transversalidad del lenguaje, la secuencia va dirigida a todos, sin distinción de áreas. Los docentes de esta sede se caracterizan por su gran responsabilidad y compromiso con su labor. Se reúnen a planear cada periodo, logrando articulación en las áreas. En cuanto a su nivel de lectura y escritura, los docentes se encuentran en un nivel medio, donde algunos de ellos se han alejado de la lectura y pocos de ellos escriben constantemente por placer. Dentro de lo que escriben se inscriben los informes que hacen de sus estudiantes, las notas, entre otros, pero no se da un ejercicio puntual de escritura que ponga en juego niveles de metacognición.
Problemática	El proceso de producción de textos escritos en las aulas de clase requiere de una reflexión desde el docente en cuanto a las estrategias que está utilizando para llevar a cabo este proceso de enseñanza, además de cómo el estudiante lo aprende. Esto implica que el docente reconozca el valor de la escritura como herramienta para comunicarse, para aprender, para relacionarse con el mundo y que esta herramienta es transversal, siendo competencia de todas las áreas del conocimiento. La escritura como proceso se destaca por abordar aspectos desde el análisis de un plan textual, la escritura del texto, la revisión de este y la reelaboración, permitiendo que el estudiante evalúe constantemente su proceso de producción textual y todos sus componentes, realizando procesos de metacognición. Es así como la secuencia didáctica que se presenta propone 6 sesiones de trabajo dirigidas a docentes, orientadas a propiciar el desarrollo de prácticas escritura como proceso en docentes focalizados por el Programa Todos a Aprender de la Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaño.
Objetivos	- Reflexionar sobre las prácticas de aula referidas a la producción de textos escritos, analizando el rol de docente como potenciador del aprendizaje del estudiante y agente para re-direccionar la planificación escolar. - Reconocer el rol de la evaluación formativa dentro del proceso de producción de textos escritos.
Referentes conceptuales	"La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no a la inversa" Emilia Ferreiro Esta premisa abre la puerta a la reflexión docente desde las prácticas de escritura que se están llevando a cabo en las aulas, donde desde la pregunta ¿para qué enseñar a leer y a escribir? se deben asociar las características y necesidades del entorno de tal manera que se comprendan y se fortalezcan los vínculos que se establecen entre la escuela y la vida. Desde esta mirada reflexiva, se retoman autores como Fabio Jurado quien nos habla de los procesos de escritura y la construcción de significado, y Alice Castaño quien en su texto Prácticas de Escritura en el aula indica:" La escritura es uno de los medios de participación ciudadana y en el aula se favorece este aspecto cuando se usa para escribirle a un destinatario claro y real" (Castaño, 2014). Un aspecto que se muestra en la presente secuencia didáctica es la escritura como un proceso con sentido, que se enmarca en situaciones comunicativas puntuales y que se abre a ser reanalizada y revaluada en distintos momentos del proceso. Finalmente, el autor Donald Schön indica:" La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno". La mirada reflexiva del docente es parte importante de su labor, donde debe tener en cuenta diversos aspectos como los indicados por el autor.

[2] Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de (Roa, Pérez, Villegas, & Vargas , 2015) y del curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por CERLALC para la Secretaría de Educación distrital.

Al diseñar la intervención con los docentes se seleccionó la secuencia didáctica. Para lograr el alcance de los objetivos se requerían gestar condiciones para que los docentes reflexionaran sobre sus procesos de escritura personales, sobre las concepciones que tienen acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y que analizaran los estados de la escritura como proceso.

Para hacer claridad sobre la secuencia didáctica, es importante retomar a la autora Camps (2003), quien propone la noción de secuencia didáctica como "una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje" (p. 26). Esta estructura permite la organización de las acciones de enseñanza, las cuales deben estar orientadas al aprendizaje, características del contexto, el diseño de los materiales de apoyo o mediaciones y el discurso (Pérez Abril, 2005).

El mismo Pérez (2005) a su vez, indica que "la secuencia didáctica puede verse como un tipo de configuración didáctica en la medida que se inscribe en un enfoque no instrumentalizante, universal y prescriptivo de la didáctica" (p.5). Estas configuraciones son aquellas formas en las que las prácticas de aula se estructuran teniendo en cuenta factores como las concepciones, creencias y decisiones que toma el docente (Litwin, 1997).

Dentro de la presente investigación es imperante este elemento de la secuencia didáctica como referente que permite organizar desde la claridad de los propósitos desde donde se estructuran los distintos momentos y las actividades que los componen. De igual forma, optimiza el tiempo y favorece el desarrollo de competencias. Este proceso de construcción implica la creatividad para la elaboración de los momentos, integrando actividades innovadoras que motiven al docente y que generen espacios significativos de aprendizaje donde se tengan en

cuenta el contexto y las necesidades de aprendizaje, tal y como lo indica Pérez (2005) “una secuencia didáctica no es necesariamente lineal ni es de carácter rígido”.

La secuencia didáctica se compone de las siguientes fases: primero, una etapa de diseño dentro de la cual se formulan aspectos como el proceso del lenguaje que se aborda, en este caso la escritura como proceso, la caracterización de la población, la problemática, los objetivos y los referentes conceptuales desde donde se construirá la secuencia. Posteriormente, se formulan los momentos de la secuencia de manera general, indicando los propósitos de cada uno y los componentes o actividades propuestas. Esta primera fase se estructuró en el formato 1 (ver tabla 6).

- Etapa 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la secuencia didáctica.

En la segunda fase se estructura de una manera más puntual la secuencia haciendo uso del formato 2 (ver tabla 7) donde se enumeran los momentos, se propone la sesión de clase con su respectiva fecha, se realiza un listado de los resultados de aprendizaje que se esperan en ese momento y se describen brevemente, y finalmente se realiza la descripción de cada momento, sus componentes o actividades propuestas dentro del mismo, las acciones de los docentes, lo que se espera de ellos y las intervenciones del quien aplica la secuencia. Un elemento imprescindible y esencial dentro de este formato 2 es la formulación del proceso de evaluación de cada momento de la secuencia didáctica. El formato permite organizar los mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes, desde donde se tomarán elementos para la sistematización y recopilación de datos para el análisis.

Tabla 7.

Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD. Momento 1

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD			
1. Momento No. 1	CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS SOBRE LA ESCRITURA - Exploración de saberes previos		
2. Sesión (clase)	La secuencia didáctica se lleva a cabo en horarios de Comunidad de Aprendizaje (CDA) con docentes. Generalmente se realizan después de la jornada académica, en un espacio de dos a tres horas que corresponderían al tiempo de una sesión. El momento N° 1 consta de una sesión de CDA. (Tiempo aproximado: 1 sesión de 2 horas)		
3 Fecha en la que se implementará	Junio 22 de 2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los docentes	Se espera que los docentes aprendan a: Identificar ciertas concepciones sobre la escritura y su repercusión en las prácticas pedagógicas. Analizar el uso que hacen de la escritura y reflexionar sobre el rol de mediadores que tienen dentro del proceso de aprendizaje de la escritura.		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los docentes e intervenciones del tutor.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los docentes...	Consignas del tutor...Posibles intervenciones
	Actividad 1. Presentación de la secuencia, objetivos y socialización de los aprendizajes esperados en la sesión 1. - Entrega de cuadernillo de bitácora. Redacción de los descriptores de autoevaluación, según los objetivos de la secuencia.	Los docentes tendrán una visión general de lo que se espera que ellos logren a lo largo del proceso, se motivarán a participar y conocerán que a través de la bitácora registrarán las anécdotas y reflexiones que se tendrán durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Conocerán que se trabajará acerca de la escritura y que el producto final del proceso será un texto escrito por ellos.	Se inicia haciendo una introducción corta: "El proceso de formación continua es valioso y esencial en la práctica docente, no porque se les diga a los maestros qué hacer, sino porque a través del diálogo se construye un enlace que permite analizar las concepciones preexistentes y cuáles serían esas prácticas significativas que se pueden aplicar referida en este caso puntual a los procesos de escritura en el aula". "Emilia Ferreiro dice: 'La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no a la inversa'. Esta premisa abre la puerta a la reflexión docente desde las prácticas de escritura que se están llevando a cabo en las aulas de clase, donde desde la pregunta ¿para qué enseñar a leer y a escribir? se deben asociar las características y necesidades de nuestro entorno de tal manera que se comprendan y se fortalezcan los vínculos que se establecen entre la escuela y la vida".
	Actividad 2. Trabajo desde el texto: Prácticas de escritura en el aula de la autora Alice Castaño Lora. Reflexión del mismo basado en	Los docentes analizarán un cuaderno de un estudiante bajo la luz de la pregunta: ¿cómo son las experiencias de escritura que generalmente lleva a cabo con sus estudiantes en el aula? Desde allí se abrirá un espacio de análisis y reflexión sobre lo que el docente	Para introducir esta actividad se realizará la pregunta: ¿cómo son las experiencias de escritura que generalmente lleva a cabo con sus estudiantes en el aula? Teniendo en cuenta las intervenciones que los docentes hagan, se encaminará la reflexión hacia la siguiente premisa: "Las creencias indican el modo de actuar en todos los aspectos de la vida, son las que guían las decisiones y actuaciones del ser humano. Algunas de las creencias que repercuten directamente sobre la didáctica de la escritura son..." Aquí se nombran algunas de las concepciones encontradas en el análisis y reflexión del cuaderno del estudiante.

Se estructuraron cinco momentos referidos a la producción de textos escritos partiendo de la reflexión del rol del docente en la enseñanza de la escritura, la escritura como proceso y la evaluación formativa. Un aspecto importante que se muestra en la secuencia didáctica es la escritura como un proceso con sentido, que se enmarca en situaciones comunicativas puntuales y que se abre a ser reanalizada y revaluada en distintos momentos del desarrollo de la secuencia didáctica.

De esta forma, la secuencia didáctica permite que como investigadoras se logre propiciar esos espacios significativos de interacción que se requieren con los docentes para que, desde la exploración de sus concepciones referidas a las prácticas de aula enfocadas en la enseñanza de la escritura, se analice lo que sucede al respecto, se exploren referentes conceptuales, se vivencien las etapas de la escritura como proceso y se reflexione desde las situaciones comunicativas auténticas que se les proponen, propendiendo al alcance de procesos de metacognición.

La secuencia didáctica vista como un elemento útil e importante para la planeación por su organización, su flexibilidad y alcance, presenta ventajas y retos dentro de su diseño e implementación. El formato 2 facilitó el proceso, contando con elementos puntuales para su organización, permitiendo una descripción detallada dentro de cada momento y componente. Especificar las consignas del tutor, es decir las posibles intervenciones, modelan el discurso de tal manera que las indicaciones se proponen de manera clara, apuntando a los propósitos de cada momento y a lo que se espera de los docentes en cada etapa de la secuencia.

- Etapa 3. Definir los momentos para analizar:

El formato 3 (ver tabla 8) permitió que, a partir de la pregunta, se priorizaran los aspectos sobre los que se pretendía profundizar, de tal manera que se debía pensar en cada actividad cuáles registros se tomarían para hacer seguimiento y que estos ayudaran a responder a la pregunta de investigación.

Tabla 8.

Formato 3. Registro por momentos o componentes

Pregunta	**¿Cómo propiciar el desarrollo de prácticas de escritura como proceso, en docentes focalizados por el Programa Todos a Aprender de la Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaño?**	
Registros por momentos y componentes	Momento 1 Componente 1	Presentar de la secuencia, objetivos y visión general del proceso. Entrega de bitácora donde se registrarán las anécdotas y reflexiones que se tendrán durante el desarrollo de la secuencia.
	Momento 1 Componente 2	Identificar ciertas concepciones sobre la escritura y su repercusión en las prácticas pedagógicas desde el texto *Prácticas de escritura en el aula* - Capítulo 1 de la autora Alice Castaño Lora. Análisis de una actividad de escritura puntual de un cuaderno que cada docente trae de sus estudiantes y reflexión del mismo basado en preguntas desde el texto leído.
	Momento 1 Componente 3	Analizar el uso que hacen de la escritura y reflexionar sobre el rol de mediadores que tienen dentro del proceso de aprendizaje de la escritura. Se analizarán 4 concepciones sobre escritura desde situaciones de aula dadas como ejemplo para ello.
	Momento 2 Componente 1	Explorar estrategias para llevar al aula referidas a la producción escrita con base en distintas tipologías textuales. Exploración desde sus propias competencias como lectores y productores de textos desde la lectura del cuento *Caperucita Roja tal como se lo contaron a Jorge.*
	Momento 4 Componentes 1 al 4	Planificar un texto teniendo en cuenta su propósito, estableciendo un orden de escritura, revisión y reescritura a través del trabajo cooperativo. Durante estos 4 componentes los docentes: Establecerán que la producción conjunta de un texto les exige a los integrantes tomar decisiones con respecto a qué y cómo escribir. Comprenderán que la producción textual no es un producto sino un proceso en el que tienen lugar las fases no lineales de planificación, textualización y evaluación. Asumirán la producción de un texto como un evento social en el que se configuran un enunciador y un enunciatario. Entenderán que las competencias necesarias para producir un texto también se adquieren en la interacción social.
	Momento 5 Componente 2	Analizar el proceso de escritura haciendo uso de ciertos instrumentos de evaluación formativa. A lo largo del desarrollo de este componente se identificarán las fortalezas y debilidades de los docentes al momento de enfrentarse a la producción textual, se analizarán posibles maneras de mejorar su producción textual y aprenderán a tomar distancia de sus textos escritos, valorándolos desde unos criterios claros.
	Momento 5 Componente 3	Evaluar la secuencia, indagando el alcance de los aprendizajes propuestos.

6. Análisis de la propuesta

A continuación, se presentan los resultados de la presente investigación donde se explican cada uno de los momentos pensados para la secuencia didáctica, y dentro de estos sus respectivas actividades; se registra la información obtenida por parte de las docentes en argumentación oral y escrita a través de dichas actividades, y finalmente el análisis por parte de las tutoras.

Se puede evidenciar la evolución en las concepciones de las docentes respecto a la escritura, cómo se modificaron sus prácticas de producción textual y la reflexión a la que llegan de su propia práctica. Esta reflexión desde la docencia implica que se han involucrado en el proceso educativo del estudiante, que observaron y analizaron su actuar profesional, que asumieron los retos, definieron metas y actuaron sobre la realidad desde una perspectiva crítica, profunda, creativa a partir de lo vivenciado durante el desarrollo de la secuencia didáctica y del acompañamiento por parte de las tutoras.

6.1 Concepciones y prácticas sobre la escritura. Exploración de saberes previos

Este primer momento se compone de tres actividades: la actividad 1 de presentación de la secuencia, objetivos, socialización de los aprendizajes esperados en la sesión 1 y entrega de cuadernillo de bitácora. La actividad 2 de trabajo desde el texto *Prácticas de escritura en el aula* de la autora Castaño (2014), es una reflexión del mismo basado en preguntas y el análisis de cuadernos. Finalmente, la actividad 3 de análisis de concepciones desde algunos ejemplos de situaciones en el aula, esta sesión se hizo en horario de Comunidad de Aprendizaje (CDA), lo que indica que se realizó posterior a la jornada escolar, en un tiempo aproximado de 2 horas y 30 minutos. Las metas de aprendizaje planteadas para las docentes fueron el identificar ciertas

concepciones sobre la escritura, su repercusión en las prácticas pedagógicas, analizar el uso que hacen de la escritura y reflexionar sobre el rol de mediadores que tienen dentro del proceso de aprendizaje de la escritura.

En la primera actividad, las docentes tuvieron una visión general de lo que se esperaba que ellos lograran a lo largo del proceso, se motivaran a participar y conocieran el uso que se le daría a la bitácora como instrumento de registro anecdótico y de reflexiones durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Se inició haciendo una introducción desde la importancia de los procesos de formación continua en la práctica docente, recalcando que a través del diálogo se construye un enlace que permite analizar las concepciones preexistentes y cuáles son esas prácticas significativas que se pueden aplicar referida en este caso puntual a los procesos de escritura en el aula.

Desde esta introducción se retoma a Ferreiro (2000) quien dice: 'La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no a la inversa'. Esta premisa abrió la puerta a la reflexión docente desde las prácticas de escritura que se están llevando a cabo en las aulas de clase, donde desde la pregunta ¿para qué enseñar a leer y a escribir? los docentes asociaron las características y necesidades de su entorno, de tal manera que se comprendieran los vínculos que se establecen entre la escuela y la vida.

Al respecto surgieron algunas intervenciones durante la sesión, donde se dio lugar a reflexiones desde la frase de Ferreiro (2000), entre ellas:

D10: *"La escuela debe acercar al estudiante a su contexto desde la lectura y la escritura. Los docentes estamos obligados a educar para que el estudiante sea competente y exitoso en su entorno".*

En esta intervención se puede observar la reflexión de la docente desde la importancia de formar lectores y escritores eficaces, donde se requiere reconocer su rol de mediador, conocer las necesidades de aprendizaje, el contexto y las condiciones didácticas. Al respecto Lerner (2001) indica que es fundamental "generar condiciones didácticas que permitan poner en escena -a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas" (p.32).

Otro de los comentarios que complementa lo descrito es el siguiente:

D2: *"Y la necesidad, el mismo niño va viendo la necesidad de comunicarse, entonces para eso él requiere de un proceso de enseñanza y aprendizaje el cual está en decodificar lo que él ve y codificar lo que quiere expresar. Leer y escribir es una necesidad".*

La reflexión desde la relación de la escritura y la escuela fue una introducción ideal a la secuencia debido a que acercó a las docentes a pensar la escritura desde su función social, donde el docente proponga situaciones de aprendizaje significativas, contextualizadas y que respondan a las necesidades del estudiante.

6.1.1 Analizando cuadernos

En la segunda actividad, las docentes analizaron cinco cuadernos de lenguaje de estudiantes de diferentes grados de la primaria la luz de la pregunta: ¿cómo son las experiencias de escritura que generalmente lleva a cabo con sus estudiantes en el aula? Desde este interrogante, se abrió un espacio de análisis y reflexión sobre lo que las docentes piensan sobre la enseñanza de la escritura y cómo la están llevando a cabo en sus aulas de clase.

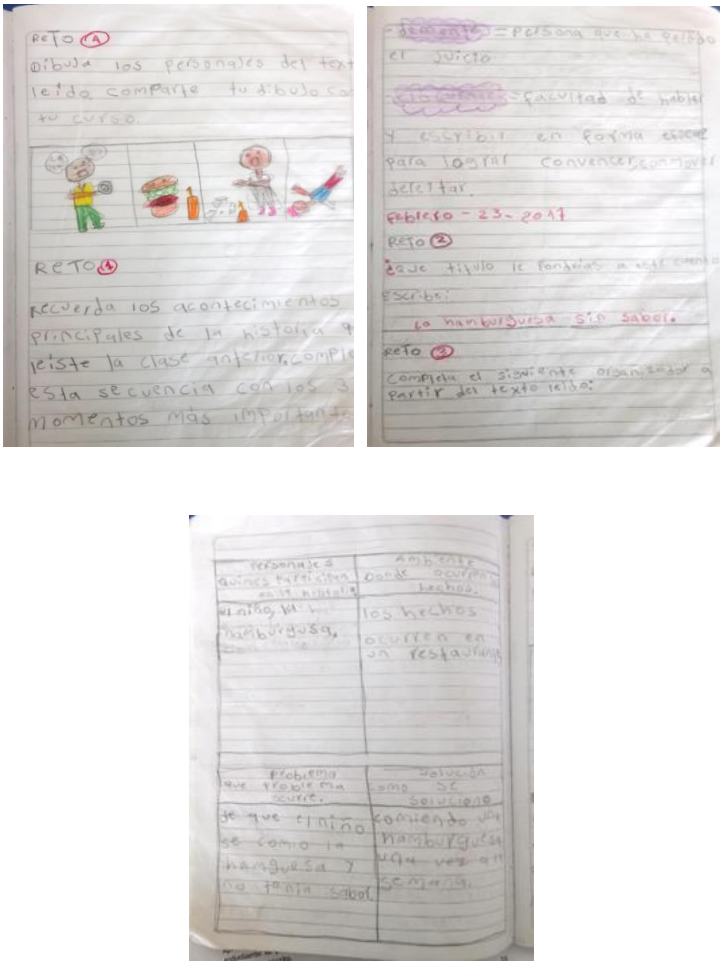


Figura 6. Momento 1 - Actividad 2: Muestra de los cuadernos observados

Mientras las docentes observaban los cuadernos, se desglosó la pregunta inicial en los siguientes interrogantes: 1. ¿qué tipo de consignas se encuentran?, 2. ¿se hace un seguimiento al proceso de escritura?, 3. ¿qué se califica? Al realizar un escaneo de los cuadernos, las maestras comentaron:

D2: "*Se observan conceptos, definiciones, esquemas".*

D4: *"Hay pocos ejercicios de escritura como tal. Aquí hay muchas clases de textos, pero no hay casi producciones de ellos".*

D8: *"Mucho dictado. No se ven revisiones de escritura del profesor".*

Al principio, las docentes observaban pocos ejercicios significativos de escritura, partiendo de lo reflexionado desde la frase de introducción de Ferreiro (2000). Respecto a la pregunta 1 referida al tipo de consignas, las docentes manifestaron lo siguiente:

D1: *"Acá si hay producción de los estudiantes. Acá encontré la historia de una hamburguesa, la niña la creó. Por acá también encontré una fábula"*

D3: *"Aquí hay uno: lee un cuento, comenta el inicio, nudo o problema y el final del dibujo". Grado 2°*

D5: *"Teniendo en cuenta el texto leído, escribe la historia que narra el cuento y representa gráficamente cada diálogo". Grado 4°*

D10: *"Ambos enunciados (grado 4° y grado 2°) trabajan la misma tipología textual, tienen un enunciado similar: desde el texto leído, escribir una historia que narre lo que ya se leyó y representarlo con un dibujo".*

En este encuentro con las consignas se observó que, de cinco cuadernos analizados, tres de ellos contaban con consignas claras, contextualizadas, estructuradas y que daban claridad al estudiante en cuanto a lo que debía hacer y qué elementos tener en cuenta. Este fue el caso encontrado en un cuaderno de tercer grado:

D6: *"En la historia de la hamburguesa, hicieron primero un cuadro donde hablaron sobre quiénes eran los personajes, el ambiente, el problema, y la solución. Y a partir de este cuadro, trabajaron un reto del libro Entre Textos*[3] *donde tenían que identificar el personaje, dónde sucedieron los hechos y construyeron la historia de la hamburguesa". Grado 3°.*

Al llegar a este punto, la docente 7 realizó el siguiente comentario, el cual generó un espacio puntual de reflexión entre las docentes frente a cómo las concepciones del docente influyen en su manera de comprender y planificar sus acciones en el aula:

D7: *"En una capacitación nos indicaban que los cuadernos hablan. Entonces mire por ejemplo ahora, no sabemos de quién son estos cuadernos pero nos dicen mucho de las concepciones del maestro"*

Lo anterior se refiere a las concepciones que tiene el maestro en cuanto a la enseñanza de la escritura y las actuaciones en el aula. Como indica Castaño (2014) "acceder a lo que piensa el maestro sobre la escritura y su manera de enseñarla no es suficiente si no se contrasta con la práctica" (p.11). Las concepciones se contrastan en la acción, en lo que se hace en el aula donde suceden los verdaderos actos que el docente hace a la hora de enseñar la escritura.

En cuanto a las preguntas dos y tres ¿se hace un seguimiento al proceso de escritura? y ¿qué se califica? se observa que se dan ciertos momentos de seguimiento, sin embargo, en algunos de los cuadernos se observan correcciones encaminadas a correcciones de ortografía y caligrafía.

[3] *Entre Textos* hace parte del material educativo que el Programa Todos a Aprender entrega a las instituciones educativas como apoyo para la enseñanza del lenguaje en la básica primaria.

D2: *"No se observa seguimiento de escritura y me causa curiosidad porque es una mera corrección de ortografía. En algunos casos no hay correcciones ni de forma ni de fondo".*

En otros casos, se observan revisados con visto bueno o carita feliz. Al respecto, la docente 1 indica al tiempo y la cantidad de estudiantes como un elemento que influye en las revisiones observadas:

D1: *"Bueno, pero no es por justificar pero uno muchas veces por el tiempo uno cae en eso, en solo poner un revisado y ya, porque es que imagínate 47 cuadernos, en tan poco tiempo y con tantas áreas encima, Dios mío, ¿cómo hago? Y los papás están: "profe, es que usted no le revisó el cuaderno al niño, es que usted dejó un trabajo y no lo revisó". Entonces yo les explico, los trabajos que yo dejo son para reafirmar, para ir reforzando lo que hemos trabajado en clase. Eso le estaba explicando a un papá y le dije, ¿de qué forma estoy evaluando a su hija? Cuando la saco al tablero y le pregunto de lo que trabajamos, por ejemplo la escritura de las oraciones, entre otros".*

Esta es una generalidad en la sede Terranova, donde los salones de clase oscilan entre 40 y 45 estudiantes. Esto hace que las docentes encuentren dificultades a la hora de hacer un seguimiento puntual de escritura. En este sentido, se les indicó que a lo largo de la secuencia didáctica encontrarían estrategias que podrían aplicar en sus contextos para hacer un seguimiento a la escritura a pesar de contar con grupos numerosos, además de hacer uso del trabajo cooperativo.

Continuando con la calificación, la docente 9 indica:

D9: *"Para mí es más práctico calificar la escritura en el tablero, así sé que lo hizo el estudiante y no que alguien más se lo hizo en la casa"*.

La docente hace referencia a los estudiantes de grado primero, sobre lo que la docente 4 complementa:

D4: *"En el grado 1° cuando yo le digo cuéntame lo que escribiste, cuando empieza a contármelo me doy cuenta de que sí lo hizo, cuando no es evidente porque no me está diciendo nada de lo que dice allí, es decir, alguien más se lo hizo en la casa".*

En ambos casos, se evidencia dudas del docente en cuanto a quién escribe ya que muchos de los ejercicios se dejan para que el estudiante los complemente en casa y, en algunas ocasiones, los padres son los que las terminan o las borran, haciéndolas por ellos.

Después de la revisión de los cuadernos, lo cual concientizó a las docentes sobre reflexionar desde las realidades y no desde el "deber ser", se retomó la pregunta que encabezaba la actividad 2: ¿cómo son las experiencias de escritura que generalmente lleva a cabo con sus estudiantes en el aula? En este momento, las docentes comentaron sus acciones de aula más comunes referidas a la escritura:

D1: *"Por ejemplo, desde el grado primero hemos estado trabajando en darles las palabras y que ellos mismos creen la oración. Es decir, ellos mismos van a tener la necesidad de escribir y de pronto de conocer cómo se escriben nuevas palabras porque pues no se ha alcanzado a trabajar en si todo el alfabeto como tal. La idea es que ellos plasmen sus propias ideas a través de una palabra, por ejemplo en el grado primero. Que se vean en la necesidad de cómo se escribe tal palabra, también de ampliar el vocabulario porque algunos dicen por*

ejemplo ¿y eso qué es? Entonces otro le responde por allá "no pues eso es tal cosa" entonces empiezan a compartir y entre ellos mismos van adquiriendo mayor vocabulario, van ampliando su vocabulario"... "En tercero también lo hacíamos a partir de un título. Ellos empezaban a producir sus propias historias, historietas, fábulas, cuentos, en fin".

D8: *"También desde palabras clave y que con esas palabras pudieran construir su propio texto".*

En este caso, se realizan actividades partiendo de palabras u oraciones desde las cuales estructuran sus producciones textuales escritas.

D4: *"En el grado tercero en cuanto a experiencias de escritura, se colocaban más que todo lecturas y la escritura se daba a partir de preguntas, el por qué tal cosa, cuándo sucedió tal evento, luego preguntas de inferencia y después ellos empezar a inventarse por ejemplo un final diferente de lo leído, de tal manera que ellos empezaran a irse creando sus propias ideas. También cuando empezamos a ver ortografía hicimos actividades donde ellos buscaban nuevo vocabulario y así empezar a construir su texto".*

Gran parte de esta actividad permitió un acercamiento a las reflexiones desde el rol del docente como mediador de escritura, partiendo de realidades que suceden en el aula. Los comentarios de las docentes se dieron en un entorno de sinceridad posterior a la revisión de los cuadernos.

D7: *"También cuando uno los pone a que hagan sus producciones textuales, allí nos damos cuenta si están aplicando lo que les hemos enseñado, por ejemplo como de reglas ortográficas, o de los momentos, por ejemplo, si estamos viendo el cuento pues que tengan en*

cuenta los momentos del cuento, si por ejemplo construyeron una fábula entonces sí hicieron una personificación como tal. Es decir, si aplicaron los aprendizajes y los elementos lingüísticos que se van viendo en el transcurso del área como tal".

Desde la exploración de los cuadernos de lenguaje y las preguntas formuladas se logró definir qué es una concepción y explicitar aquellas concepciones acerca de la enseñanza de la escritura, así como sus implicaciones desde la didáctica, desde las cuales se pretende en la siguiente actividad hacer una revisión que permita pensarse en estrategias para movilizarlas y transformarlas.

Para darle cierre a esta actividad, se encaminó la reflexión hacia las creencias, las cuales indican el modo de actuar en todos los aspectos de la vida, son las que guían las decisiones y actuaciones del ser humano. Teniendo en cuenta las reflexiones realizadas en las dos primeras actividades, se evidenció que algunas de las creencias que repercuten directamente sobre la didáctica de la escritura son la tradicional y la constructivista. La primera se centra en la codificación y aplicación de actividades aisladas y poco contextualizadas; la segunda se entiende como un proceso cognitivo, significativo y contextualizado.

Estas dos concepciones repercuten aun en la práctica pedagógica. Es por ello que en un proceso de formación es necesario conocer esas concepciones que persisten en la enseñanza de la escritura para develar cuál es el marco de referencia que tiene cada docente y así comprender y planificar sus actuaciones en el aula. De igual forma, contrastarlas con la práctica como se hizo con la revisión de un cuaderno de sus estudiantes, permite aterrizar lo que respondimos a la pregunta inicial, analizando si esas concepciones son conscientes o no.

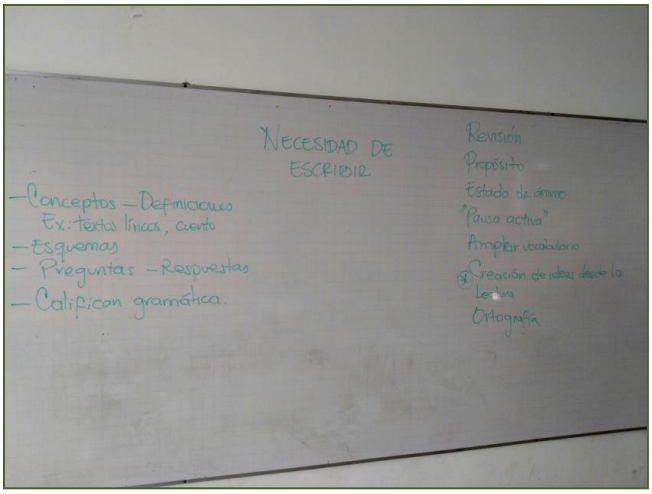


Figura 7. Momento 1 - Actividad 2: Anotaciones sobre las intervenciones de las docentes

6.1.2 Análisis de situaciones de aula

En una tercera actividad de este primer momento de la secuencia didáctica, se realizó el análisis de concepciones desde ejemplos de situaciones en el aula. En esta actividad, las docentes analizaron cuatro concepciones sobre escritura desde situaciones de aula dadas como ejemplo para ello. Se organizaron equipos de trabajo donde cada uno analizó dos situaciones que les permitieron reflexionar sobre ciertas concepciones desde la enseñanza de la escritura. A partir de la lectura, las docentes diligenciaron el cuadro de diálogo que contenía preguntas específicas que darían espacio a la reflexión desde lo leído en cada situación. Este instrumento se ha transcrito para que pueda ser leído (ver anexo F).

Los equipos trabajaron dos situaciones A y B, desde las cuales abordaron los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las diferencias y/o similitudes en los dos pedidos de escritura?, ¿cuáles acciones llevadas a cabo por el docente propiciaron el uso de la escritura para aprender?, ¿cuál es la razón para escribir en las situaciones expuestas?, ¿de qué manera influye la buena preparación

de clase en el éxito de un proceso de escritura en el aula?, ¿cuáles momentos se proponen para adelantar la escritura cómo proceso?.

La actividad permitió un acercamiento a la valoración de las repercusiones de las concepciones que tienen las docentes. Bajo esta categoría, se abordaron cuatro (ver figura 8) desde las cuales se favoreció el intercambio de ideas y así explicitar aquellas referidas a la enseñanza de la escritura.

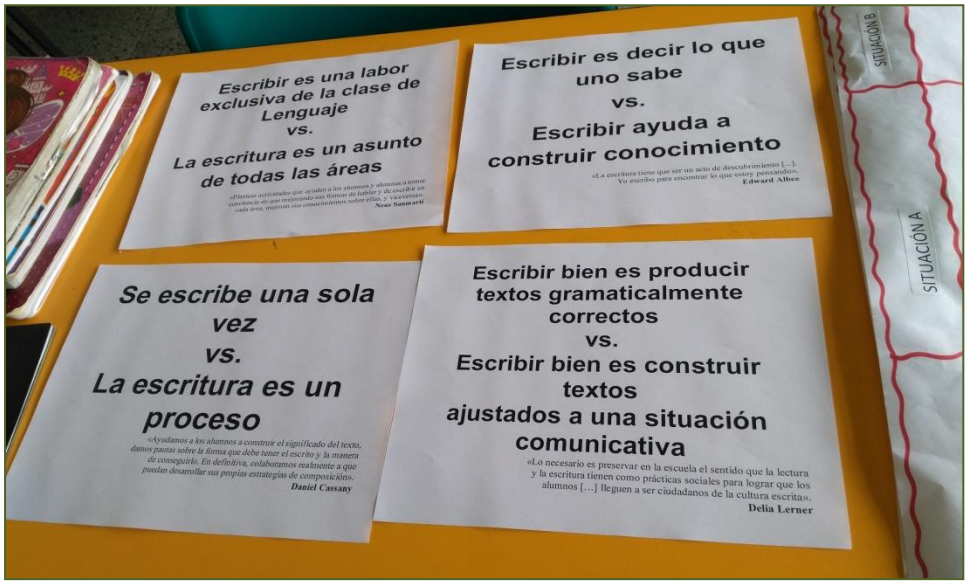


Figura 8. Momento 1. Actividad 3: Concepciones desde las prácticas de escritura.

Algunas de las docentes ya habían leído respecto a estas concepciones, las cuales están descritas en el texto de Castaño (2014). Sin embargo, el análisis de las situaciones de aula y discutirlas con las compañeras fue lo que permitió la real reflexión de las mismas. Como indica Castaño (2014) “a las prácticas de aula subyacen creencias, prejuicios, convicciones o, en términos generales, representaciones didácticas” (p.11). Desde esta premisa, el análisis de las situaciones complementó el trabajo realizado en la actividad 2 puesto que el cuaderno representa

una memoria de lo que sucede en el aula, del tipo de actividades que se realizan, de las consignas que se dan, así como el qué y cómo se evalúa.

Dentro de los aportes consignados en las carteleras se destacan: C3: *"Al trabajar la escritura, es importante el análisis y la solución a un problema; también la necesidad de abordar otras estrategias de escritura"*, C4: *"Para propiciar el uso de la escritura para aprender fue necesario que el docente llevara a cabo estrategias de indagación, diseño y aplicación de una encuesta y la realización de un folleto explicativo"*. En la pregunta ¿de qué manera influye la buena preparación de clase en el éxito de un proceso de escritura en el aula?, las docentes presentaron respuestas como: C1: *"Poder llegar a un aprendizaje tanto social como personal"* C2*: "Influyen que la escritura trascienda, va más allá haciendo parte activa del aprendizaje".*

De igual forma, dentro de las reflexiones realizadas durante la actividad enfatizaron en la importancia de tener en cuenta las necesidades de los estudiantes, y de esta manera, ver si las estrategias que se están aplicando son efectivas o si por el contrario hay que crearse unas nuevas que respondan a sus necesidades.

Figura 9. Momento 1. Actividad 3: Trabajo en equipos desde las situaciones de aula sobre escritura

En algunos apartes, se logró reflexionar profundamente sobre aspectos puntuales, en especial los referidos a las acciones llevadas a cabo por las docentes que propician el uso de la escritura para aprender. Al respecto, la docente 3 comenta:

D3: "*Los estudiantes deben saber para qué van a escribir, por qué, sobre qué, entre otros aspectos".*

Estas condiciones que se tienen en cuenta para la escritura son fundamentales ya que hacen posible y necesario el pensar al producirla y permiten ejemplificar esta función epistémica (Castaño, 2014). De igual manera, se analizó si estas acciones se realizan de forma consciente o inconsciente. Sobre este aspecto, inicialmente las docentes indicaban que eran actos inconscientes; sin embargo, se llegó a la conclusión que desde la planeación no se está teniendo en cuenta la construcción previa de condiciones de escritura, así como de las consignas que se les darán a los estudiantes. Se piensan las actividades pero no se redactan en la planeación las consignas, lo cual deja abierto ese espacio, el cual después en el aula se convierte en una errada indicación para escribir, donde el estudiante no tiene un norte puntual para guiarse. Lo anterior permitió que algunas de las docentes manifestaran que en medio de todo eran acciones conscientes: La docente 3 dice:

D3: *"En ocasiones nos estamos quedando cortos en las consignas de escritura, ya que en las mismas no estamos describiendo lo que queremos que ellos hagan. Por ejemplo, escriban un cuento sobre la imagen. No estoy dándoles un propósito de escritura, ni que haremos revisión de escritura".*

Referente a la planeación de clase y el éxito de los procesos de escritura en el aula, se evidencia una conciencia clara de planear. Todas las docentes reconocen que la planeación es

una herramienta fundamental para el docente y los procesos que se realizan en el aula, independientemente del área del conocimiento. Además manifiestan que, como el lenguaje y específicamente la escritura permea todas las áreas, el incluir procesos de escritura en todas ellas le da un acercamiento al estudiante a la misma, además de hacerles comprender la importancia de la escritura en cualquier espacio, contexto y situación. De igual manera, comprender la consolidación de la escritura como un proceso que propicia el desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Castaño, 2014 p.14).

De ahí que las docentes consideren el trabajo colaborativo y cooperativo fundamental dentro de los procesos del lenguaje:

D10: *"El trabajo colaborativo lo proponemos a los estudiantes para que resignifiquen lo que escriben y se apropien de ello, permitiendo que en equipo tengan en cuenta los aportes".*

Desde este punto de vista, para la docente es esencial que se generen momentos significativos y que los mismos funcionen como herramienta para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento que facilite el aprendizaje y el conocimiento de nosotros mismos y de la realidad (Castaño, 2014 p.25).

Es así como la planeación de las actividades cobra gran importancia ya que se inclina a propender la creación de actividades y estrategias que pongan al estudiante como centro en la construcción de su conocimiento y al docente en el rol de acompañante en el proceso de producción textual escrita.

En cuanto a los momentos que se proponen para adelantar la escritura como proceso, todas las docentes manifestaron abordar la escritura desde la lectura. A partir de los momentos de lectura, procuran crear espacios de escritura. Al respecto, la docente 10 dice:

D10: *"La escuela debe acercar al estudiante a su contexto desde la lectura y la escritura. Los docentes estamos obligados a educar para que el estudiante sea competente y exitoso en su entorno".*

Complementa la docente 5:

D5: *"(...) hablando con una compañera con la cual nos comunicamos mucho, ella me decía muchachas, yo le di a los muchachos una palabra para que ellos hicieran una oración, y me di cuenta de que los niños en el momento de escribir están juntando las palabras. Ahí caímos en cuenta de que los estábamos poniendo mucho a leer y poco a escribir. Entonces estamos en ese proceso de que los niños escriban, porque ahí nos encontramos con muchas dificultades. Tengo un niño muy buen lector, pero al escribir está fallando. Entonces eso permite uno evaluarse como maestro y ver que los dos procesos: lectura y escritura se deben trabajar a la par".*

De aquí que se recalque lo indicado por Lerner (2001), quien manifiesta la importancia de "generar condiciones didácticas que permitan poner en escena -a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas" (p.32). Cuando se hace uso de la lectura para aproximar la escritura, el docente requiere propender espacios significativos para el aprendizaje, trabajando situaciones comunicativas auténticas de uso del lenguaje.

Finalmente, para cerrar este momento se construyeron de manera conjunta las conclusiones sobre todo lo trabajado en la sesión. Las conclusiones giraron en torno a la siguiente frase: "Para que se produzca una evolución en la forma de abordar la escritura, el maestro debe hacer una revisión de sus creencias con el propósito de movilizarlas y

transformarlas" – (Castaño, 2014 p.11). Las docentes manifestaron encontrarse satisfechas con el trabajo del primer momento de la secuencia didácticas. Para ellas, el trabajo desde las concepciones abre su mente para el análisis del uso que hacen de la escritura y su rol dentro de este proceso. Indicaron que el partir de las creencias es un elemento fundamental para comprender las dificultades que presentan en las aulas referentes a la enseñanza de la escritura. Las tres actividades las llevaron a hablar de estas concepciones y de lo que sucede en la práctica cotidiana; ello concientizó a las docentes generando la necesidad de movilizar estas concepciones y transformarlas para mejorar los procesos de enseñanza de la escritura.

En cuanto a los elementos que se toman dentro del proceso de acompañamiento se destaca el trabajo cooperativo dentro de la comunidad de aprendizaje. Este proceso se ha venido trabajando desde el programa y se ha fortalecido con el pasar de los años. Sin embargo, este momento permitió que develaran sus concepciones desde las realidades de forma sincera y sin temores, lo que llevó a reflexiones que trascendieron más que una simple clase sobre las concepciones de escritura.

6.2 Retos de producción textual: Caperucita Roja tal como se lo contaron a Jorge

Este segundo momento se compone de tres actividades: la actividad 1 donde se recrea una estrategia de trabajo con base en un texto narrativo, la actividad 2 en la que se aplican algunos retos que abordan diferentes tipos de textos, y la actividad 3 donde se realiza un análisis de las rejillas de evaluación y se exploran algunas técnicas y herramientas de evaluación. Este momento consta de una sesión de dos horas y media aproximadamente. La meta de aprendizaje para las docentes se planteó desde el reconocimiento de aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos relacionados con la producción escrita y la exploración de estrategias para llevar al

aula con base en distintas tipologías textuales. Cabe indicar que, a partir de este segundo momento, al iniciar cada sesión se retomaron las reflexiones y conclusiones de las sesiones anteriores.

La primera actividad consistió en la recreación de una estrategia de trabajo con base en un cuento. En ella, las docentes experimentaron el avance en sus propias competencias como lectoras y productoras de textos desde la lectura del cuento *Caperucita Roja tal como se lo contaron a Jorge*. A la luz de lo reflexionado en la sesión anterior, se inició la sesión analizando la siguiente pregunta: ¿es importante tener en cuenta las tipologías textuales a la hora de escribir un texto? desde la cual la docente 10 hizo el siguiente aporte:

D10: *"Por supuesto, voy a contar la experiencia que tuvimos con los estudiantes de 5° cuando se realizó por parte del PTA la primera prueba de caracterización de fluidez y comprensión lectora. Los estudiantes tenían falencias en el reconocimiento de textos informativos, narrativos, entre otros. Cuando la tutora habló conmigo y me dio el informe sobre los resultados de mis estudiantes en la prueba, me sugirió trabajar las tipologías textuales y la intención comunicativa. Es por ello que, al iniciar las Maratones de Lectura, me puse muy juiciosa y me creé un proyecto que incluía una consigna clara de escritura, partiendo de la experiencia que presenté para el Foro Educativo Municipal en el año 2015, la cual me dio muchas herramientas para trabajar la escritura como proceso con mis estudiantes de grado 5°. Trabajé con ellos sobre el cuento "La cometa rota", pero lo enruté desde la parte de la tipología textual y la intención comunicativa. En estos momentos, al presentar la segunda prueba de caracterización, el informe de la tutora fue mucho mejor, donde me indicó que los estudiantes presentaron una gran mejoría en todos los aspectos. Entonces sí vale la pena trabajar bien las tipologías textuales desde lecturas atractivas para los estudiantes, así como la intención*

comunicativa de los mismos y desde allí abordar la escritura como un proceso que permita planear el texto, revisarlo y corregirlo en varios momentos y por varios compañeros".

Este comentario continuó con la siguiente reflexión que conmovió al grupo docente:

D10: *"Miren compañeras, yo todos estos días he estado trabajando la escritura como proceso con los estudiantes y ellos han escrito unos textos que realmente lo emocionan a uno (...) Pero debo decir que el hecho de que un niño de quinto escriba a uno esas cosas es muy gratificante. Y lo mejor es que todo se ajustó con lo del proyecto "Eleva tu corazón" del festival de cometas, valor institucional amor y amistad, tipologías de texto, escritura como proceso e intención comunicativa; entonces todo calzó perfecto y salieron unas producciones preciosas y muy bien construidas las cuales vamos a llevar al I Coloquio Educativo Municipal del mes de septiembre. Aquí es donde yo reflexiono: yo sé que es un trabajo un poco más dispendioso, genera que uno en la casa dedique también tiempo, yo sé que todas las que estamos aquí somos comprometidas y si estamos aquí es porque nos interesa, de otra manera no estábamos aquí sentadas, pero cuando uno empieza a ver que los muchachos empiezan a producir y que uno ve los frutos de ellos, uno se motiva, el cansancio se va".*

La intervención de la docente abrió un espacio muy emotivo desde la vocación del docente y el compromiso que tienen con los estudiantes. Desde este mismo momento de movilización de sentimientos y emociones, se retomó lo trabajado la clase anterior, recordando a Castaño (2014), quien dice:

> …es urgente acompañar a los docentes en la tarea de consolidar una concepción de la escritura (…) su capacidad, no para expresar ideas que ya están "listas" en la mente, sino

para que sus estudiantes las descubran, manipulen, analicen y puedan nombrarlas a su manera y no a la de otros (p.14).

Así, se recordó la importancia de acercar al estudiante a la construcción del conocimiento teniendo en cuenta las implicaciones de ello en el desarrollo cognitivo y ciudadano del estudiante.

A continuación, se realizó la lectura en voz alta del cuento *Caperucita Roja tal como se lo contaron a Jorge*, iniciando con el análisis de la carátula del cuento; durante y después de la lectura se realizaron las respectivas preguntas de comprensión y motivación con la finalidad de enamorarlos de la lectura.

Figura 10. Momento 2. Actividad 1: Carátula del cuento "*Caperucita Roja tal como se lo contaron a Jorge*"

Fuente: (Pescetti, 1998)

En el momento de la lectura, los docentes se mostraron complacidos del texto ya que generalmente leen los cuentos tradicionales y este en particular les pareció muy divertido y diferente.

En la actividad 2, las docentes exploraron diversas estrategias para lograr la escritura y creación de tres tipos de textos: el cuento, la noticia y el afiche desde la lectura de un texto narrativo. Para ello, se organizaron equipos de trabajo desde los cuales se aplicaron tres retos según el tipo de texto (ver figura 11). De igual forma, se entregó una lista de chequeo (rejilla) elaborada por las tutoras que contenía los aspectos para tener en cuenta en la elaboración del reto que les correspondió (ver anexo D)

Figura 11. Momento 2. Actividad 2: Cuadro Aplicación de retos según el tipo de texto

Las docentes desarrollaron los retos de escritura y socializaron sus escritos a los compañeros.

En la actividad 3 se realizó el análisis de las rejillas de evaluación usadas como apoyo en el proceso de escritura (ver anexo D). El propósito de este momento se planteó desde la exploración del rol docente y su relación con la escritura, así como la evaluación con las listas de chequeo propuestas para la construcción del cuento, la noticia y el afiche, examinando sus fortalezas y usos dentro de los procesos de escritura. Después de socializar los textos, se realizó un ejercicio de coevaluación de los textos de las demás compañeras observando su respectiva rejilla.

El relator de cada equipo compartió su trabajo reflexionando a partir de ciertas preguntas como: ¿cómo se sintieron enfrentados en el momento de trabajo cooperativo? ¿Cuál fue el resultado al comparar su trabajo con la rejilla de análisis propuesta? ¿Qué fortalezas y oportunidades de mejora se evidencian a partir del desarrollo de los retos propuestos? Estas preguntas abrieron la puerta al diálogo para analizar el rol del docente como persona social y profesional que escribe, analizando su relación con la escritura, la frecuencia con la que escriben, los aspectos que privilegian al escribir, entre otros.

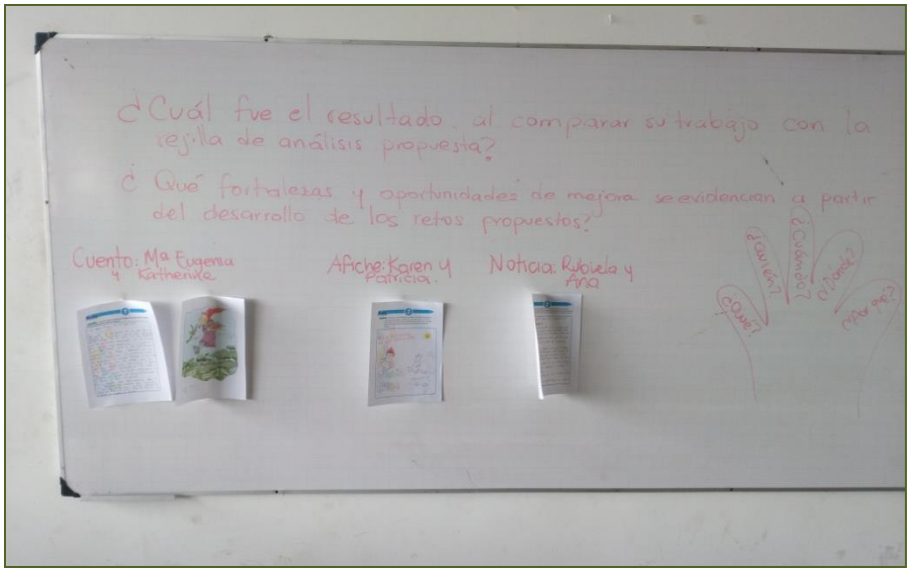


Figura 12. Momento 2 - Actividad 2: Socialización de retos

Respecto al interrogante sobre cuál fue el resultado al comparar sus trabajos con las rejillas de análisis propuestas, varias docentes indicaron que miraron la rejilla de manera rápida y, mientras escribían, iban chequeando si estaban cumpliendo con los criterios que se indicaban. Otro grupo, por el contrario, dijo lo siguiente:

D10: *"Le voy a decir la verdad, nosotras miramos la rejilla después de que hicimos el cuento. Esa es la realidad. Yo la miré después intencionalmente. Es decir, nosotras sabíamos que aquí estaban los criterios a tener en cuenta para construir el cuento y cuando vimos la rejilla nos dimos cuenta de que cumplimos con todos los criterios".*

Este último grupo tomó el ejercicio de escritura como un reto real. Solamente observaron la rejilla al final. El grupo del afiche por el contrario indicó lo siguiente:

D7: *"Nosotras observamos la rejilla después de decidir que el afiche tendría como protagonistas a Caperucita y al Lobo. En la rejilla tuvimos en cuenta todos los aspectos que*

requerían la elaboración del mismo. Después nos tomó tiempo pensar cómo integrar los tres aspectos en el afiche: lo cultural, lo ecológico y lo social. De igual manera, analizamos el cuento como tal y pensamos de qué parte del cuento sacaríamos la temática para nuestro afiche".

Tanto la consigna como la rejilla fueron elementos de apoyo para el proceso de escritura, desde los cuales estuvo inmerso el proceso de evaluación. Cabe recordar que las estrategias de evaluación pueden ser variadas, pero siempre orientadas a un propósito determinado y que permitan explorar los aprendizajes que se han construido en torno a la producción textual y aquellos que no. Durante esta parte de la actividad, las docentes manifestaron como una fortaleza el uso de rejillas o listas de chequeo como herramienta de auto, co y heteroevaluación de la escritura. En tanto se desarrollaba la reflexión sobre las fortalezas de las listas de chequeo, surgieron las siguientes ideas:

D3: *"La rejilla es una excelente herramienta de coevaluación que permite que se vuelva a escribir".*

D1: *"Las rejillas nos dan herramientas para construir unas consignas de escritura claras que permitan que los estudiantes construyan mejores textos teniendo en cuenta elementos puntuales indicados tanto en la consigna como en las rejillas. Así ellos saben hacia donde van. Ya no se desvían tan fácilmente".*

Respecto a la pregunta ¿consideran que los profesores deberían cuestionarse acerca de cómo es su relación con la escritura y si son escritores competentes? la docente 6 indicó:

D6: *"Si, porque somos los que iniciamos el proceso con los estudiantes, quienes pueden plasmar sus ideas y pensamientos para luego ser escritores competentes y nosotros debemos ser los mejores porque somos los que impartimos el saber".*

Se puede pensar que la docente da valor a la formación continua como un elemento valioso dentro de su quehacer. Este aspecto es considerado por Perrenaud (2007) quien indica que una de las funciones de una práctica reflexiva consiste en permitir que el practicante se conciencie de sus esquemas y, en caso de que sean inadecuados, los actualice (p.80). Este elemento indicado por Perrenaud (2007) es uno de los pilares del programa, el cual como tutoras enfatizamos en cada sesión de trabajo situado con los docentes focalizados. Se procura motivar a los docentes para que, desde las comunidades de aprendizaje se abran espacios de autoformación continua que permitan actualizar y refrescar las prácticas de aula.

En cuanto a la frecuencia en la escritura y los contextos en los que escriben, la mayoría de docentes indican que la frecuencia es baja, y el uso que las docentes dan a la escritura es meramente profesional y social, referido este último a las redes sociales y servicios de mensajería instantánea. La docente 8 y 3 indicaron lo siguiente:

D8: *"Realmente la frecuencia es baja y la utilizo para comunicarme con personas de mi entorno por medio de las redes sociales. Escribo cuando estoy sola y en ocasiones me doy tiempo para releer el escrito ya que al releerlo se le hacen cambios".*

D3: *"Profesional y personal porque por ejemplo yo estoy estudiando y en mi estudio yo requiero escribir, requiero mirar lo que escribí y reflexionar sobre lo que escribí, es decir, para alimentarme yo como persona. Uno escribe, escribe y escribe para aprender".*

El docente como profesional que acerca a sus estudiantes a la escritura requiere comprender la importancia de la escritura como constructora de conocimientos y las exigencias que plantea el escribir. El entender todo lo que implica la escritura reflexiva dentro del proceso de aprendizaje, impulsa al docente a pensarse en estrategias y situaciones que sean significativas socialmente para el estudiante. De igual manera, como lo indica Castaño (2014), es necesario "hacer que los alumnos vivan la experiencia escritural como un reto que les exigirá suplir los vacíos en el contenido, así como aquellos que tienen que ver con la manera en que lograrán comunicar estos saberes a sus lectores" (p.26)

En cuanto a la revisión de sus escritos, las docentes referencian que sí hacen la revisión de sus textos. Al respecto la docente 2 dice:

D2: *"Si claro. De hecho, lo hago casi siempre que escribo. No me gustaría que la persona que lea mis escritos no comprenda lo que se quiso decir. Trato de dejar mis textos con la mejor calidad".*

Durante el diálogo en este punto, se recalcó como fortaleza que las docentes reconocen la importancia que tienen como ejemplo de escritura para sus estudiantes. Indicaron que el docente como profesional debe tener en cuenta su relación con la escritura. A pesar de que ellas no están en todo momento escribiendo por placer sino para entregar planeaciones, informes, entre otros, las docentes aseguran que el docente debe ser un escritor competente, desde donde manifiestan que se observa en las mismas planeaciones que realizan, donde en algunos casos los escritos no son de calidad y no cumplen con la intención comunicativa que corresponde. Este último elemento referido a la intención comunicativa se vio como oportunidad de mejora, desde el cual reflexionaron desde la importancia de planear el texto para luego iniciar con la escritura.

Uno de los comentarios encontrados en las bitácoras hace referencia a la resignificación de la experiencia escritora:

D10: *"Los docentes somos escritores competentes por cuanto cuestionamos y resinificamos la experiencia escritora, aunque hacemos mucho y escribimos mucho pero no lo sistematizamos".*

La reflexión docente implica observarse y analizar su actuar profesional. Esto hace que el docente se defina metas y actúe desde sus realidades desde una perspectiva crítica, profunda y creativa. La resignificación de la experiencia escritora de la que habla la docente es una muestra de ello. La docente se observa a sí misma y a su actuar; resalta la importancia de escribir la experiencia. Ello da lugar a fortalecer sus prácticas de escritura. Sobre este proceso Schön (1992) indica que "la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entiende sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno" (p.5).

Las reflexiones encontradas durante la sesión llevaron a las docentes a pensarse motivos para escribir. Sobre ello, la docente 6 indica:

D6: *"Los maestros tenemos muchas razones para escribir, lo que sucede es que a veces uno no lo ve desde esa óptica. Por ejemplo, podríamos escribir sobre nuestras experiencias en el aula. Podemos iniciar con un diario de campo para luego estructurar un libro sobre las prácticas de aula".*

La docente 3 complementó con la siguiente intervención:

D3: *"Si uno como maestro fuera juicioso con la escritura, con el pasar de los años y al regresar a algún grado donde ya se haya trabajado, puede releer los escritos sobre las experiencias exitosas que se vivieron y reflexionar sobre las mismas: en qué fallé, cómo lo voy a mejorar, cómo lo hago mejor y esto permite enriquecer la labor como profesional, como docente".*

Para terminar esta sesión, se evaluó el desarrollo de las tres actividades donde las docentes manifestaron:

D1: *"Hoy aprendimos cómo desde un mismo texto podemos abordar varias tipologías textuales con distintas intencionalidades comunicativas haciendo uso de rejillas".*

D6: *"¿Qué preguntas me surgen después de esta sesión? El por qué nos quedamos tan cortos en el aula cuando esta parte de la escritura es tan amplia".*

En las reflexiones de las bitácoras sobre este momento 2, la docente 1 indica:

D1: *"La sesión pasada fue productiva, por cuanto reafirmé mucho más cómo me gusta escribir y producir, y desde los criterios definidos para el ejercicio de escritura, son muy válidas y las estrategias brindadas por las tutoras por cuanto encaminan la formación de los estudiantes hacia la eficacia a la hora de reescribir o producir un texto".*

En cuanto a la producción de textos como el afiche, la docente 4 dice:

D4: *"Primero, que la construcción y creación de los afiches es algo que hay que trabajar bastante con los niños, que ellos empiecen a analizarlo, porque ellos lo observan pero no analizan cuál es la importancia que tiene ese tipo de texto. Este es un aspecto por mejorar. En*

cuanto a las fortalezas, la creación del afiche motiva al arte, al desarrollo de habilidades motrices y artísticas".

Como se puede evidenciar, los dos primeros momentos de la secuencia fueron de constante diálogo y reflexión. Los aportes de las docentes durante los mismos fueron esenciales para identificar las concepciones que están vinculadas tanto en sus prácticas de aula como en su rol de escritores. Perrenaud (2007) recuerda que "cuando los docentes reflexionan en plena acción manifiestan estilos muy distintos: unos piensan en voz alta o hablan para no decir nada, lo que les da tiempo para formarse una idea; otros se retiran un instante de la interacción; algunos cierran los ojos, otros escriben o dibujan, se sientan o caminan" (p.42).

Figura 13. Momento 2. Actividad 3: Diálogo a partir del trabajo con las listas de chequeo y los retos

Así pues, los dos primeros momentos de la secuencia didáctica se desarrollaron en espacios de confianza, respeto por la opinión del otro y, en especial, de sinceridad. Perrenaud

(2007) recuerda cómo los grandes pedagogos consideraban a los docentes como grandes aventureros que se perdería en el camino si no reflexionan con intensidad sobre lo que hacen y aprenden rápidamente de su propia experiencia. Como tutoras en un proceso de acompañamiento a docentes, este momento retoma la reflexión como camino al mejoramiento de las prácticas de aula. Este espacio fue primordial para identificar las fortalezas y oportunidades de mejora de las docentes, desde las cuales se proponen acciones en torno a las estrategias de escritura que se están aplicando en las aulas de clase.

6.3 Escribir para aprender

Este fue un momento básicamente de trabajo teórico donde los docentes, a través de la lectura y análisis del capítulo Escribir para aprender del texto *Prácticas de escritura en el aula* (Castaño, 2014), reconocieron la escritura como una herramienta para el desarrollo y la construcción del pensamiento propio que facilita el aprendizaje.

El análisis y diálogo reflexivo que surgió en torno a esta lectura en cuanto a cuáles son los principales procesos mentales que intervienen en la producción de un texto según Jolibert y Sraïki (año), cuáles son algunas de las condiciones que permiten la escritura reflexiva y qué acciones puntuales puedo aplicar en mi aula de clase para lograr procesos de escritura reflexiva fueron fundamentales dentro de la secuencia didáctica.

Respecto a estrategias de escritura reflexiva surgieron respuestas como:

D7: *“Yo pienso que para poder trabajar escritura reflexiva de la que hablan allí, debemos tener en cuenta cuando trabajamos producción de textos con los estudiantes la intención*

comunicativa, es decir a quién le voy a escribir, en qué palabras le voy a escribir. No es lo mismo escribir una carta que escribir una noticia por ejemplo o una reseña"

Al respecto, Cassany (1993a) habla de los procesos implicados en la habilidad de la expresión escrita, dentro de los cuales referencia los procesos más complejos que requieren de reflexión, memoria y creatividad como lo son la selección de la información para el texto, planificar la estructura del mismo, crear y desarrollar las ideas, entre otros. En ellos se evidencia la importancia de la planificación textual, la cual permite prever la organización de las ideas dependiendo de la estructura y tipo de texto para atender a la intención comunicativa. Al tocar este importante aspecto de la planificación textual, se analizó la figura 14 que corresponde a los principales procesos mentales que intervienen en la producción de un texto:

Figura 14. Momento 3: Procesos mentales que intervienen en la producción de un texto según Jolibert y Sraïki

Fuente: (Castaño, 2014, p.26)

Durante el diálogo, se enfatizó en la importancia de proponer situaciones significativas y contextualizadas en las que, como lo indica Vigotsky (1977), se enriquezca el significado de la palabra con el sentido que adquiere en el texto y en el contexto, además de la relación entre la necesidad de comenzar la comprensión de textos en la lectura y producir textos con significación en la escritura. Así mismo, Jolibert (1998) retoma dentro del concepto de escribir el producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales, es producir textos, o tipos de textos, en función de las necesidades.

En cuanto a la producción escrita enfocada en los intereses de los estudiantes, la docente 3 dice:

D3: *"Es importante que los estudiantes produzcan textos desde temas que les interesen. Así se acercan a lo que indica el texto que estamos analizando: poner la escritura al servicio del aprendizaje".*

Las docentes comprendieron la importancia de trabajar con los estudiantes temas de su interés que permitan poner en juego los procesos mentales que indican Jolibert y Sraïki (figura 15). Estos procesos requieren, como ya se indicó, de situaciones significativas para el estudiante, además que abran la puerta al conocimiento, a investigar sobre aquello que ellos desconocen del tema y los lleve a escribir para aprender.

Respecto a las acciones puntuales que pueden aplicar en sus aulas de clase para lograr procesos de escritura reflexiva, las docentes indicaron la importancia de tener en cuenta las excusas pedagógicas o ejes articuladores[4] alrededor de los cuales giran los aprendizajes cada

[4] El eje articulador o excusa pedagógica es utilizado como instrumento metodológico que propende a la articulación de saberes en los diferentes campos del saber de manera significativa, contextualizada e integradora.

período. Estos ejes articuladores se escogen en equipo de docentes de manera institucional, teniendo en cuenta el contexto institucional e intereses de los docentes.

En este punto, las docentes recordaron lo que la docente 10 indicó en una de las sesiones anteriores, donde comentó su experiencia de escritura desde el eje articulador Festival de cometas, el cual se asocia también con el proyecto institucional Eleva tu corazón. Al respecto Lerner (2001) retoma este acercamiento escuela-sociedad sobre el cual dice:

> Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (p.26).

La escritura ha de ser un elemento vivo dentro de los contextos estudiantiles donde sea un acto significativo y constructor de aprendizajes. Así, las docentes durante la sesión retomaron la importancia de los proyectos transversales como excusa de escritura.

6.4 Viviendo la escritura

Para el momento 4 se pensaron las siguientes actividades, una de ellas virtual. Aquí finalmente se establece la producción conjunta del texto. La primera actividad fue de alistamiento para el proceso de escritura, enfatizando que la producción conjunta de un texto les exige a los integrantes tomar decisiones comunes y se dieron las instrucciones para diligenciar la ficha de planeación de escritura (ver anexo E). La segunda actividad consistió en la planificación del texto teniendo en cuenta el destinatario y el propósito del mismo; la tercera fue la

socialización de las propuestas y espacio de coevaluación. Finalmente, la actividad cuatro que consistió en una sesión virtual donde se escribieron y realimentaron los escritos.

En la primera actividad, las docentes establecieron que la producción conjunta de un texto les exige a los integrantes tomar decisiones con respecto a qué y cómo escribir. Las tutoras retomaron aspectos de la sesión anterior sobre los procesos dentro de la escritura reflexiva para encaminar las actividades de la presente sesión.

Posterior a este diálogo, se organizaron parejas donde se les indicó que durante la sesión se realizarían las siguientes actividades: discutir sobre el tema que quieren aprender y el papel de la escritura en este proceso, planificar el texto que escribirán teniendo en cuenta el destinatario y el propósito con el que se comunica la información y, reunir la información necesaria acerca del contenido y de las características del texto que escribirán.

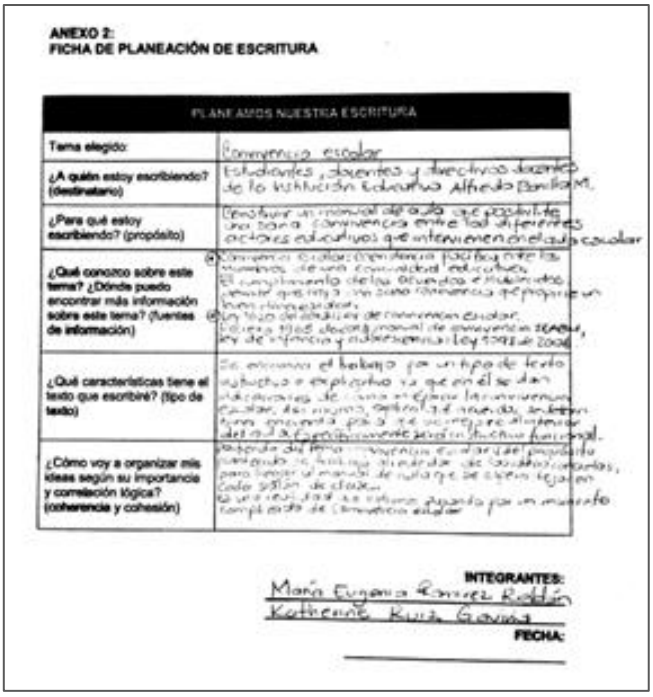
En la actividad 2, las docentes comprendieron que la producción textual no es un producto sino un proceso en el que tienen lugar las fases de planificación, textualización y evaluación. De igual manera, investigaron sobre la estructura del texto que escribirán, y pensaron sobre cuáles fuentes de información serán útiles para recopilar información sobre lo que desean aprender. Para ello, con su pareja los docentes discutieron sobre qué aspecto les gustaría aprender y por qué.

Al respecto, el discurso de las tutoras se enfocó en el desarrollo teórico que se estuvo trabajando desde el inicio de la secuencia didáctica, el cual coincide en señalar que escribir es un proceso en el que se pueden identificar, por lo menos, tres fases o etapas básicas: la planificación, la textualización y evaluación. Estas fases no se dan de manera lineal durante la producción textual, sino que se entretejen según las necesidades que se van presentando durante

el proceso de producción. En adición, se recalcó lo esencial de investigar sobre la estructura del texto que escribirían, y en pensar cuáles fuentes de información serían útiles para recopilar información sobre lo que deseaban aprender.

En la actividad se observó que la elección de escritos fue diversa: se escogieron textos informativos como el manual, textos narrativos como el cuento policiaco, entre otros los cuales surgieron tanto de las necesidades como de la imaginación de las docentes quienes se mostraron muy motivadas en el ejercicio escritural. En la actividad 3 se socializaron las propuestas del escrito 1 de cada pareja y se realizó un ejercicio de coevaluación que permitió retroalimentar a cada equipo. En ella, las docentes asumieron la producción del texto como un evento social en el que se configuran un enunciador y un enunciatario. Se tuvieron en cuenta las sugerencias de los demás equipos de trabajo, coevaluando las propuestas de cada pareja. La actividad 4 se realizó de manera virtual, donde se trabajó con la herramienta Google Docs[5] para la elaboración de textos escritos de manera cooperativa. En esta etapa, las docentes vivenciaron cómo las competencias necesarias para producir un texto también se adquieren en la interacción social. Para realizar la segunda versión de sus textos, partieron del análisis de las retroalimentaciones que se les han hecho a sus escritos.

[5] Google Docs es un procesador de texto en línea que permite la creación de documentos, editarlos y compartirlos con otros usuarios, los cuales también pueden editarlos según el acceso que el usuario principal le dé al documento. Este es un producto gratuito entre tantos de los que ofrece Google.



ANEXO 2:
FICHA DE PLANEACIÓN DE ESCRITURA

PLANEAMOS NUESTRA ESCRITURA	
Tema elegido:	Convivencia escolar
¿A quién estoy escribiendo? (destinatario)	Estudiantes, docentes y directivos docentes de la Institución Educativa Alfredo Bonilla M.
¿Para qué estoy escribiendo? (propósito)	Construir un manual de ruta que posibilite una sana convivencia entre los diferentes actores educativos que intervienen en la escuela
¿Qué conozco sobre este tema? ¿Dónde puedo encontrar más información sobre este tema? (fuentes de información)	Convivencia escolar, convivencia pacífica entre las personas, de una comunidad educativa. El cumplimiento de los deberes y derechos genera que haya una sana convivencia y propicie un buen clima escolar. Un tipo de análisis de convivencia escolar. Libros, Manual de convivencia escolar, Ley de infancia y adolescencia, Ley 1620 de 2006
¿Qué características tiene el texto que escribiré? (tipo de texto)	Se enfocará el trabajo en un tipo de texto instructivo o explicativo ya que en él se dan indicaciones de cómo realizar las convivencias escolar, de manera optima y se resuelva un problema puntual para el cumplimiento de un objetivo específico.
¿Cómo voy a organizar mis ideas según su importancia y correlación lógica? (coherencia y cohesión)	Después de tener claridad en el propósito, contenido, fuentes de información, para hacer el manual de ruta de sana convivencia escolar, todo según el tipo de texto, se realizará un esquema de cómo quedará compuesto el manual de convivencia escolar.

INTEGRANTES:
María Eugenia Ramírez Bedoya
Katherine Ruiz Gaviria
FECHA:

Figura 15. Momento 4. Actividad 1: Ejemplo de ficha de planeación de escritura

En esta actividad se pretendió que las docentes vivieran la experiencia de planear el texto, escribir, revisar y reescribirlo, todo ello de manera cooperativa y usando las nuevas tecnologías. Sin embargo, se presentaron algunos inconvenientes porque las docentes no manejaban muy bien la herramienta utilizada. Por este motivo se hizo una pequeña variación haciendo un acompañamiento personalizado a algunas de las parejas durante el proceso de la producción del texto, adelantándonos de esta manera a la actividad 1 del momento 5. En esta actividad, se hizo retroalimentación personal a cada pareja, teniendo en cuenta la realizada desde el Google Docs para aclarar inquietudes y se efectuó la revisión de la versión final. A través de esta actividad, los docentes comprendieron que el aprendizaje entre pares también es otro lugar común en la experiencia para adquirir conocimientos.

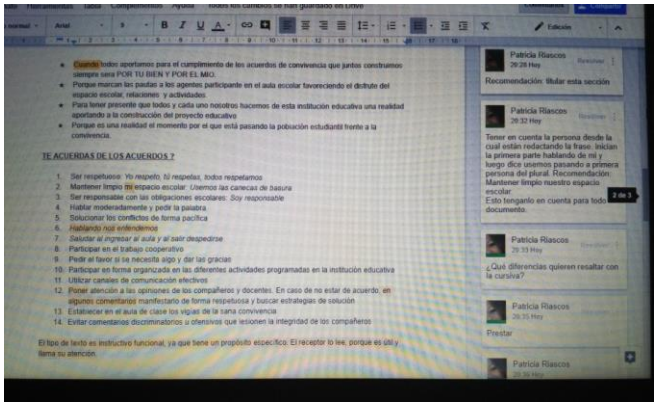


Figura 16. Momento 4 - Actividad 4: Revisión virtual de uno de los textos

Este momento fue muy interesante desde el cómo las docentes vivenciaron el proceso escritural ya que siguieron la guía para planear su texto, además se abrió la discusión para comprender que la producción textual no es un producto sino un proceso en el que tienen lugar las fases de planificación, textualización y evaluación en afirmaciones como las siguientes:

D1: *"Con este ejercicio uno se da cuenta que escribir no se hacen en un solo momento o en una sola sentada, por decirlo de alguna manera. Escribir requiere de todo un plan y eso es lo que uno no hace, ni con los escritos personales, ni con los escritos que hacemos en clase con nuestros estudiantes."*

D2: *"La verdad yo una vez lo hice en la clase de español y resultó algo muy interesante. Me gustó mucho el resultado, sin embargo, no lo he vuelto hacer y es un proceso muy importante."*

D10: *"Yo he visto en varias oportunidades esta clase de fichas el problema es tomarse el tiempo para prepararlo y llevarlo uno a la clase, teniendo en cuenta la premura de cumplir con las temáticas que desde el plan de área le entregan a uno; pero la verdad es muy interesante y*

pienso que de ahora en adelante, así es el tiempo sea mayor es un ejercicio que se puede hacer y que trae mejores resultados."

6.5 Evaluando el proceso

Después de recorrer un camino que estuvo rodeado de lecturas significativas, actividades atractivas para los docentes y contextualizadas, se llega a la meta. Este último momento tuvo como propósitos analizar el proceso de escritura haciendo uso de ciertos instrumentos de evaluación formativa y evaluar la secuencia didáctica, indagando el alcance de los aprendizajes propuestos.

Este momento se inició con la actividad 2 y 3, haciendo una reflexión acerca de lo que es el aprendizaje entre pares, enfatizando que también es una buena forma para adquirir conocimientos; las parejas socializaron su experiencia de escritura conjunta, algunas socializaron sus reflexiones escritas en las bitácoras, y por supuesto, sus textos finales:

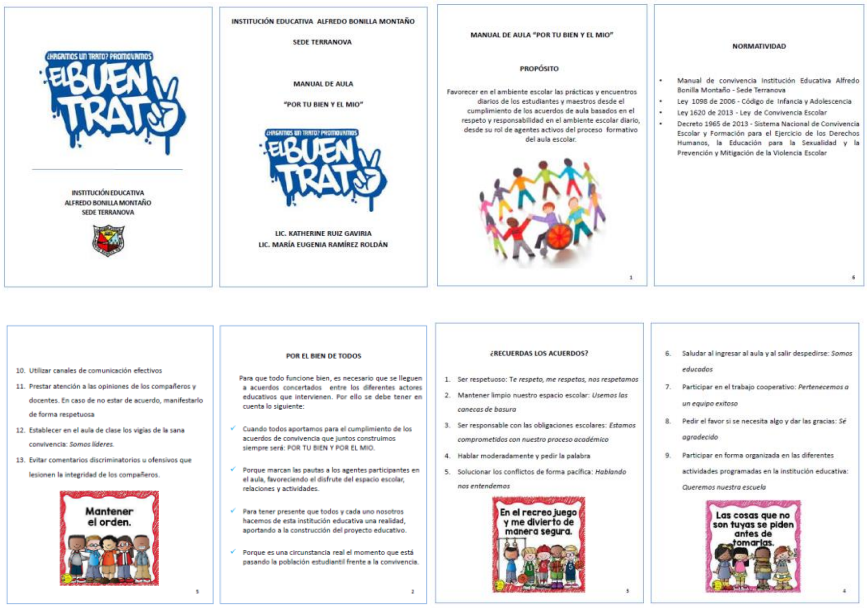


Figura 17. Momento 5. Actividad 2: Ejemplo versión final de uno de los escritos

Las reflexiones en torno a las actividades de este último momento fueron interesantes y enriquecedoras. Los docentes identificaron sus fortalezas y debilidades en el momento de enfrentarse a la producción de un texto. Se evidencia cómo aprendieron a tomar distancia de sus textos escritos y valorarlos desde unos criterios claros, teniendo una mirada crítica de su proceso de aprendizaje e identificando sus propios logros y dificultades.

Reconocieron la importancia de escribir sobre su práctica y reflexionar sobre la misma, buscaron temas en común para poder escribir acerca de sus experiencias, Y hablando de su labor en el aula como tal, se mostraron muy interesadas en empezar a aplicar estrategias de escritura como proceso para el aprendizaje, a usar diversas tipologías textuales y a trabajar la escritura desde todas las áreas de enseñanza.

En el cierre, las docentes evaluaron la secuencia didáctica, reflexionando desde los desempeños descritos en el momento 1. Al respecto, la tutora 1 concluye:

T1: "*La lectura y la escritura adquieren una autentica significación didáctica cuando por medio de su práctica regular y a través de procesos auto – socio- constructivos, son parte de proceso de formación docente. Esta formación se plasma en cuatro dimensiones a saber:*

**El descubrimiento personal del placer y del poder que, en el contexto de la vida cotidiana, entrega una relación ágil y flexible con los más diversos textos.*

**La adquisición y desarrollo de competencias lingüísticas que el propio docente debe manejar como usuario de una lengua.*

**El rol mediador del formador en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.*

**La lectura y la producción escrita, promotoras y coadyuvantes de desarrollo social, cognitivo y afectivo del profesor"*

A partir de la reflexión, las docentes manifiestan su agradecimiento a través de comentarios como los siguientes:

D4: *"Sinceramente no había visto la escritura desde ese punto de vista de la planeación, la revisión y reescribir. Sin embargo, viendo todo esto ahora aquí, pues con el ejercicio propio y como ustedes lo explican, pienso que es algo que debe hacerse necesariamente en el aula cuando se trabaja producción textual."*

D10: *"Estos espacios me generan inquietud por aprender, por mejorar mi escritura y así mejorar los procesos de escritura en mi aula de clase. Definitivamente ha sido un espacio enriquecedor. Mil gracias tutoras".*

Después de todas las reflexiones, las docentes concluyen que requieren mejorar en sus prácticas de la enseñanza de la escritura, pero empezando por ellas mismas: se proponen acercarse a la escritura como profesional que escribe y algunas de ellas se están organizando para empezar la escritura de sus experiencias en el aula.

7. Conclusiones y recomendaciones

La presente investigación permite concluir que a través de la implementación de la secuencia didáctica se propició la movilización de las concepciones y conocimientos sobre la escritura como proceso en docentes. Esto es, el desarrollo de prácticas de escritura como proceso, además de la identificación de las concepciones de las docentes sobre la escritura, el análisis de las reflexiones que surgieron desde su propio proceso como escritoras, la valoración de las repercusiones que tienen estas concepciones, así como su relación con la escritura en las prácticas pedagógicas de las docentes.

A través de las actividades realizadas se llevó a las docentes a involucrarse en el proceso educativo del estudiante, a observar y analizar su actuar profesional, a asumir los retos de escritura, definir metas y actuar sobre la realidad desde una perspectiva crítica, profunda, creativa a partir de lo vivenciado durante el desarrollo de la secuencia didáctica y del acompañamiento por parte de las tutoras. Con lo anterior, se pudo evidenciar la evolución en las concepciones de las docentes respecto a la escritura, cómo se modificaron sus prácticas de producción textual y la reflexión a la que llegaron de su propia práctica.

Además, la secuencia didáctica permitió que como investigadoras se lograran propiciar espacios significativos de interacción que se requerían con los docentes para que, desde la exploración de sus concepciones referidas a las prácticas de aula enfocadas en la enseñanza de la escritura, así como sus prácticas personales de escritura, se analizara lo que sucede al respecto, se exploraran referentes conceptuales, se vivenciaran las etapas de la escritura como proceso y se reflexionaran desde las situaciones comunicativas auténticas que se les propusieron, propendiendo al alcance de procesos de metacognición.

De igual forma, la investigación favoreció la producción textual en las docentes, en las cuales se evidencia una evolución en sus prácticas de escritura. Al finalizar la aplicación, se puede analizar que en sus afirmaciones hablan del tiempo, de reescrituras, de la selección adecuada de los términos, del plan de escritura, su importancia, entre otros aspectos. Insisten en que la esencia de la escritura es que permite al hombre comunicar lo que piensa y siente, resaltando que como acto comunicativo se escribe para otro.

Al inicio del proceso se identificó en la mayoría de las docentes una concepción tradicionalista. Sin embargo, al finalizar predominó la concepción constructivista donde presentan la escritura como medio de comunicación que brinda la posibilidad de dar a conocer lo que se piensa, y que necesariamente requiere de un interlocutor; consideran que la palabra escrita cobra vigencia en la medida en que es leída por otro, es decir que además de emisor debe existir un receptor del mensaje. Están de acuerdo que tomarse el tiempo para planificar la escritura es el determinante para una buena producción textual; y precisamente es en este punto, dentro del aula, en el que el docente se convierte en guía y acompañante del proceso, además de ser un modelo de escritura para el estudiante.

Este último elemento es totalmente decisivo y trascendental dentro de la práctica reflexiva, porque las docentes reconocieron que trabajar la escritura como proceso en el aula les brinda mejores herramientas a sus estudiantes en el momento de producir textos escritos, además su intervención de manera activa en la secuencia didáctica y vivir la experiencia de producir sus propios textos desde la diversidad de las tipologías, les brindó mejores elementos para guiar el trabajo en el aula.

En relación con las prácticas pedagógicas, se pudo observar que las docentes fueron identificando sus fortalezas y debilidades en su propia práctica de escritura, haciendo reflexiones personales que las van a llevar a enriquecer su rol. Además, se reconocen como mediadoras en el proceso escritor de sus estudiantes, aspecto que facilita la realización de actividades y experiencias significativas, haciendo que la escritura esté vinculada con las necesidades, intereses y potencialidades de los mismos.

Teniendo en cuenta lo anterior, después de la aplicación de la secuencia se espera que las repercusiones del trabajo en el aula evidencien mejoras sustanciales en la competencia comunicativa escritora de estos estudiantes, en la medida que mejoren las competencias escritoras de los docentes, temática que se podría abordar en otra posible investigación. De igual manera, los ejercicios realizados desde el análisis de los cuadernos, las actividades de la secuencia y las reflexiones suscitadas.

Como investigadoras podemos indicar que este trabajo amplió nuestro conocimiento disciplinar de la escritura como proceso desde las concepciones, así como las didácticas para fortaleces este proceso en el aula. De igual manera, la construcción de esta secuencia didáctica vista como un tipo de configuración didáctica no lineal ni rígida es un elemento primordial en las prácticas de aula lo cual nos permite fortalecer los acompañamientos de aula que realizamos como tutoras desde el Programa “Todos a Aprender”.

Desde la didáctica, la presente investigación da aportes desde la develación de las concepciones docentes sobre la escritura abriendo campo para la construcción de propuestas de aula exitosas que fortalezcan tanto el disciplinar en los docentes como lograr el mejoramiento de la competencia escritora en estudiantes.

Como recomendaciones se puede indicar que partiendo de la conclusión a la que las docentes llegaron en cuanto a la escritura como una herramienta de construcción de pensamiento y conocimiento, así como de relación con el mundo que rodea al individuo, se recomienda trabajar la escritura de manera transversal, es decir, enfocarla desde todas las áreas que constituyen el currículo educativo. De igual forma, después de todas las reflexiones que llevaron a concluir que las docentes requieren mejorar en sus prácticas de la enseñanza de la escritura, pero empezando por ellas mismas, se recomienda que realicen un acercamiento más consciente desde la escritura como profesional que escribe y empezar la escritura de sus experiencias en el aula como punto inicial para su formación como escritor.

Finalmente, las docentes reconocieron que por la relación que fueron tejiendo con nosotras las tutoras, además de la estructura dinámica de la secuencia didáctica, se generó un deseo de participar activamente en las distintas sesiones; es así como durante su implementación fueron sintiendo la seguridad para hablar de sus prácticas y reflexionar sobre ellas, justificar sus ideas, acciones y emociones recurriendo a sus propias experiencias.

Bibliografía

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.

Camps, A. (2012a). Didáctica de la lengua y la literatura. *Revista Iberoamericana de la educación*(Monográfico N° 59). Obtenido de Recuperado de http://www. http://rieoei.org/rie59.pdf

Camps, A. (2012b). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*(59).

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1993a). *Describir el escribir.* Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1993b). *Ideas para desarrollar los procesos de redacción.* Cuadernos de Pedagogía.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura.* Barcelona: Ed. Paidós.

Castaño, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes.* Bogotá.: Colección Río de Letras. Plan Nacional de Lectura y Escritura. Ministerio de Educación Nacional. Cerlac- Unesco.

Chartier, A.-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica.* México: Fondo de cultura económica.

Chois, P. (2005). Escribir en la Escuela. *Módulo 4. Serie: Construir Cultura Escrita en la Escuela*.

D´Aquino, A. (2016). ¡De los errores se aprende! La corrección como instrumento didáctico. *Revista Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*.

Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante.* México: Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV.

Ferreiro, E. (2002). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. *Revista reflexiones pedagógicas*(17). Obtenido de http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100729232420.pdf

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño.* México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber* (Cuarta ed.). México: Siglo XXI.

Galeano, E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada.* Medellín: La Carreta Editores.

Graves, D. (1987). *Didáctica de la escritura.* Madrid: Morata.

Jolibert, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias de aula.* Chile: Ed Dolmen.

Krashen, S. (1984). *Writing: research, theory and aplications.* California: Laredo Publishing Co.

Lacon de Lucia, N., & Ortega de Hocevar, S. (2003). *Producción de textos escritos.* Mendoza: EDIUNC.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D., & Muñoz, M. (1986). *La lectura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas.* Trabajo mimeografiado, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas, Venezuela.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para le enseñanza superior.* Buenos Aires-Barcelona-Mexico: Paidós.

López, Y. (2013). Las palabras me hacen volar , Leer para comprender, escribir para transformar : palabras que abren nuevos caminos en la escuela. En M. d. Nacional, *El placer de la lectura y la escritura en la escuela.* Bogotá. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317434_rio_de_letras.pdf

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.* Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje.* Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2010). *Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado* (Vol. I). Colombia.

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela.* Bogotá: Serie Río de Letras. Libros Maestros. Plan Nacional de Lectura y Escritura.

Miras, M. (2000). *La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Infancia y aprendizaje.* . Madrid.

Monje, P. (1993). La Escritura y la Escritura en la Escuela Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(18).

Morais, J. (2001). *El arte de leer.* Madrid: A. Machado libros S.A.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra.* México: Fondo de Cultura Económica.

Orozco, B., Correa, M., Conde, E., & Hurtado, R. (2002). *Relación contractual narrador-narratario en la escritura de textos narrativos: un estudio con niños de 8-10 años.* Informe técnico de la investigación, COLCIENCIAS, Cali. Colombia.

Peña, L. B. (2007). *La escritura como una forma de reivindicar el saber del maestro de los maestros.* Obtenido de http://www.oei.es/fomentolectura/escritura_reinvindicar_saber_maestro_borrero.pdf

Pérez Abril, M. (2005). Un marco para pensar: configuraciones didácticas en el campo del lenguaje en la educación básica. En *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia.* Cali Colombia: Icfes – Univalle.

Pérez Gómez, Á. I. (2010). *Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes.*

Perrenaud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar profesiorialización y razón pedagógica.* México : Editorial Grao.

Perrenoud, P. (2007). *La formación de los docentes en el siglo XXI.* (M. E. Nordenflycht, Trad.) Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.

Pescetti, L. (1998). *Caperucita Roja tal como se lo contaron a Jorge.* Madrid: Editorial Grupo Santillana Ediciones Alfaguara.

Platón. (1871). *Obras completas de Platón* (Vol. IV). (P. De Azcárate, Ed.) Madrid: Medina y Navarro editores.

Roa, C., Pérez, M., Villegas, L., & Vargas , A. (2015). *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-COLCIENCIAS.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidos.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidos.

Solé, I., Castells, N., Grácia, M., & Espino, S. (2006). Aprender Psicología a través de los textos. *Anuario de Psicologia, 37*(1 -2).

Tolchinsky, L. (1992). *Escribir ¿cómo?* Ponencia en el Primer Congreso de Acción Educativa, Bello Horizonte, Brasil.

Universidad de Antioquia. (2013). La cultura Palabrario: el arte de enseñar. *Redacción y Frutos de la Universidad de Antioquia*.

Vygotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje.* Argentina: La Pléyade.

Zuleta, E. (1976). *Lógica y Crítica.* Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.

Anexos

Anexo A. Comentarios y aportes realizados por las docentes en los distintos momentos de la secuencia didáctica

Pregunta: Reflexión sobre frase de Emilia Ferreiro: "La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no a la inversa" *Emilia Ferreiro*									
Docente 1	**Docente 2**	**Docente 3**	**Docente 4**	**Docente 5**	**Docente 6**	**Docente 7**	**Docente 8**	**Docente 9**	**Docente 10**
"El hecho de que le enseñemos al muchacho a escribir le va a permitir a él ser competente dentro de la sociedad, porque por ejemplo, el niño constantemente se está encontrando con avisos, con cosas, entonces si él tiene la capacidad de leer qué dice allí él luego va a relacionar: ah esto es una tienda, es un supermercado, va a poder darse cuenta de que por ejemplo hay una señal que le está indicando algo, entonces le va a permitir ser competente en lo que él va haciendo en su diario vivir. El acercamiento a la lectura es importante para el desarrollo de la escritura".	"Y la necesidad, el mismo niño va viendo la necesidad de que necesita comunicarse, entonces para eso él requiere de un proceso de enseñanza y aprendizaje el cual está en decodificar lo que él ve y codificar lo que quiere expresar. Leer y escribir es una necesidad".								"La escuela debe acercar al estudiante a su contexto desde la lectura y la escritura. Los docentes estamos obligados a educar para que el estudiante sea competente y exitoso en su entorno"

Pregunta: ¿Cuál es la importancia que tiene para ustedes la escritura ahora como personas adultas?									
Docente 1	**Docente 2**	**Docente 3**	**Docente 4**	**Docente 5**	**Docente 6**	**Docente 7**	**Docente 8**	**Docente 9**	**Docente 10**
		"Que de una u otra forma uno al escribir y registrar, lo que yo registre hoy puede que le sirva a otra persona mañana o a otra persona la alimente como por ejemplo cuando se hacen las investigaciones: uno trabaja con base en lo que dicen o han escrito otras personas, pero yo aporto. Es decir, uno registra y eso le sirve a uno o a otra persona. Entonces también es una forma de expresarse y decir lo que uno quiere comunicar… y de continuar y de mejorar lo que otras personas han hecho".	"A través de la escritura yo muchas veces en palabras, o sea, de forma oral no lo puedo decir, pero yo escribo, de pronto tengo algún sentimiento que no lo puedo decir en palabras entonces yo expreso, me pongo y escribo, y eso me ayuda a mí de pronto como a…. no se lo dije a alguien, pero lo pude escribir. Escribir permite que el ser humano se libere".						

Pregunta: ¿Qué uso le están dando a la escritura?									
Docente 1	**Docente 2**	**Docente 3**	**Docente 4**	**Docente 5**	**Docente 6**	**Docente 7**	**Docente 8**	**Docente 9**	**Docente 10**
"Uso profesional y social porque por ejemplo cuando se mandan mensajes por WhatsApp, o le escribe algo a una persona pues allí se le está dando uso a la escritura, estoy entablando más lazos de amistad, estoy intercambiando ideas".	"Cuando uno escribe, muchas veces depende del estado de ánimo en el que uno se encuentra, porque si yo hoy estoy triste y melancólica, entonces yo escribo y ya mañana me levanté feliz y contenta, entonces miro de nuevo y digo ¡uy no! ¿Pero esto qué fue? Entonces allí es donde uno reacciona y vuelve y escribe como dice la profe Rubiela. En ocasiones lo mejor es darse un espacio, alejarse un momento de la escritura y volverse a conectar posteriormente".	"Yo puedo decir que en ocasiones le doy un uso personal a la escritura teniendo en cuenta lo que dije anteriormente, pero por ejemplo ahora que estuvimos en lo del video para ascenso que nos tocó escribir el texto, uno escribe y se da uno cuenta de que bueno lo escribí y al otro día que vuelvo a revisar, no… esto no iba y vuelve y corrige, y todo el tiempo está uno corrige y corrige hasta que dice uno bueno , ya no más, ya quedó bien"	"La escritura permite organizar el pensamiento y posibilita ordenar las ideas"		"Profesional y personal porque por ejemplo yo estoy estudiando y en mi estudio yo requiero escribir, requiero mirar lo que escribí y reflexionar sobre lo que escribí, es decir, para alimentarme yo como persona. Uno escribe, escribe y escribe para aprender"			"Es que cuando uno escribe y vuelve y revisa, le permite a uno ir perfeccionando las ideas, como ir clarificando de pronto a dónde quiero llegar y qué es lo que quiero decir, qué es lo que quiero dar a entender con ese escrito, y si de pronto si plasmé lo que quería dar a entender porque es que uno a veces escribe, pero cuando tú lees, te das cuenta de que eso no era lo que querías expresar".	

Pregunta: ¿Cómo son las experiencias de escritura que generalmente lleva a cabo con sus estudiantes en el aula?									
Docente 1	**Docente 2**	**Docente 3**	**Docente 4**	**Docente 5**	**Docente 6**	**Docente 7**	**Docente 8**	**Docente 9**	**Docente 10**
"Por ejemplo, desde el grado primero hemos estado trabajando en darles las palabras y que ellos mismos creen la oración. Es decir, ellos mismos van a tener la necesidad de escribir y de pronto de conocer cómo se escriben nuevas palabras porque pues no se ha alcanzado a trabajar en si todo el alfabeto como tal. La idea es que ellos plasmen sus propias ideas a través de una palabra, por ejemplo, en el grado primero. Que se vean en la necesidad de cómo se escribe tal palabra, también de ampliar el vocabulario porque algunos dicen por ejemplo ¿y eso qué es? Entonces otro le responde por allá "no pues eso es tal cosa" entonces empiezan a compartir y entre ellos mismos van adquiriendo mayor vocabulario, van ampliando su vocabulario" "En tercero también lo hacíamos a partir de un título. Ellos empezaban a producir sus propias historias, historietas, fábulas, cuentos, en fin"	"Muchas veces uno les pone un trabajo y de ahí uno mira la ortografía".	"Hablo de grado primero, cuando los ponemos a crear oraciones observamos que hay estudiantes que tienen un vocabulario más amplio que los otros. Entonces por ejemplo hay estudiantes que escriben ya "*globo*" y son combinaciones que de pronto no la hemos manejado con ellos, pero allí nos damos cuenta de que hay niños con un vocabulario más amplio que otros"	"En el grado tercero en cuanto a experiencias de escritura, se colocaban más que todo lecturas y la escritura se daba a partir de preguntas, el por qué tal cosa, cuándo sucedió tal evento, luego preguntas de inferencia y después ellos empezar a inventarse por ejemplo un final diferente de lo leído, de tal manera que ellos empezaran a irse creando sus propias ideas. También cuando empezamos a ver ortografía hicimos actividades donde ellos buscaban nuevo vocabulario y así empezar a construir su texto".	"O de un dibujo o imagen. Uno les daba un dibujo y ellos empezaban a imaginarse qué sucedía allí y empezaban a escribir sus historias al respecto dependiendo del aprendizaje al que se esté apuntando en ese momento"	"Lo mismo que cuando se hacían las lecturas, escogíamos textos que tuvieran imágenes grandes y ellos poco a poco iban construyendo su propio texto. Al final nos dábamos cuenta si ese texto tenía algo que ver con lo que ellos habían escrito, así como había muchos que no tenían nada que ver, pero al final se daban cuenta que si tenía que ver el texto y pues la idea era que ellos empezaran a construir, a formar, a revisarse su ortografía, esa se les corregía mucho, se les trataba al máximo de corregirles la ortografía en la escritura".	"También cuando uno los pone a que hagan sus producciones textuales, allí nos damos cuenta si están aplicando lo que les hemos enseñado, por ejemplo, como de reglas ortográficas, o de los momentos, por ejemplo, si estamos viendo el cuento pues que tengan en cuenta los momentos del cuento, si por ejemplo construyeron una fábula entonces sí hicieron una personificación como tal. Es decir, si aplicaron los aprendizajes y los elementos lingüísticos que se van viendo en el transcurso del área como tal".	"También desde palabras clave y que con esas palabras pudieran construir su propio texto".	"Lo del vocabulario con los niños de primero, hay muchos que han visto que tienen dificultad para escribir y el hecho de ver que otros van más adelantados hace que se esfuercen y empiecen a hacer preguntas como "profe, ¿cómo escribo esto?". Ellos sienten la necesidad de aprender a escribir, buscan la estrategia para aprender esas palabras que aún no conocen pero que les generan inquietud o curiosidad. Eso les ha ayudado mucho para aprender a escribir y anima a la lectura. Entre ellos mismos se colaboran".	

Pregunta: ¿Qué tipo de consignas de escritura se encuentran en los cuadernos que les correspondieron? ¿Se hace un seguimiento al proceso de escritura? ¿Qué se califica?									
Docente 1	**Docente 2**	**Docente 3**	**Docente 4**	**Docente 5**	**Docente 6**	**Docente 7**	**Docente 8**	**Docente 9**	**Docente 10**
"Acá si hay producción de los estudiantes. Acá encontré la historia de una hamburguesa, la niña la creó. Por acá también encontré una fábula" "Bueno, pero no es por justificar, pero uno muchas veces por el tiempo uno cae en eso, en solo poner un revisado y ya, porque es que imagínate 47 cuadernos, en tan poco tiempo y con tantas áreas encima, Dios mío, ¿cómo hago? Y los papás están: "profe, es que usted no le revisó el cuaderno al niño, es que usted dejó un trabajo y no lo revisó". Entonces yo les explico, los trabajos que yo dejo son para reafirmar, para ir reforzando lo que hemos trabajado en clase. Eso le estaba explicando a un papá y le dije, ¿de qué forma estoy evaluando a su hija? Cuando la saco al tablero y le pregunto de lo que trabajamos, por ejemplo, la escritura de las oraciones, entre otros".	"Se observan conceptos, definiciones, esquemas" "No se observa seguimiento de escritura y me causa curiosidad porque es una mera corrección de ortografía. En algunos casos no hay correcciones ni de forma ni de fondo".	"Aquí hay uno: lee un cuento, comenta el inicio, nudo o problema y el final del dibujo". Grado 2°"	"Hay pocos ejercicios de escritura como tal. Aquí hay muchas clases de textos, pero no hay casi producciones de ellos". "En el grado 1° cuando yo le digo cuéntame lo que escribiste, cuando empieza a contármelo me doy cuenta de que sí lo hizo, cuando no es evidente porque no me está diciendo nada de lo que dice allí, es decir, alguien más se lo hizo en la casa".	"Teniendo en cuenta el texto leído, escribe la historia que narra el cuento y representa gráficamente cada diálogo". Grado 4°	"En la historia de la hamburguesa, hicieron primero un cuadro donde hablaron sobre quiénes eran los personajes, el ambiente, el problema, y la solución. Y a partir de este cuadro, trabajaron un reto del libro Entre Textos donde tenían que identificar el personaje, dónde sucedieron los hechos y construyeron la historia de la hamburguesa". Grado 3°	"En una capacitación nos indicaban que los cuadernos hablan. Entonces mire por ejemplo ahora, no sabemos de quién son estos cuadernos, pero nos dicen mucho de las concepciones del maestro"	"Mucho dictado. No se ven revisiones de escritura del profesor".	"Para mí es más práctico calificar la escritura en el tablero, así sé que lo hizo el estudiante y no que alguien más se lo hizo en la casa"	"Ambos enunciados (grado 4° y grado 2°) trabajan la misma tipología textual, tienen un enunciado similar: desde el texto leído, escribir una historia que narre lo que ya se leyó y representarlo con un dibujo"

Pregunta: ¿Estas concepciones son conscientes o no? - Pregunta referida a las 4 concepciones trabajadas en las situaciones A y B (Ver Figura 2)									
Docente 1	**Docente 2**	**Docente 3**	**Docente 4**	**Docente 5**	**Docente 6**	**Docente 7**	**Docente 8**	**Docente 9**	**Docente 10**
		"En ocasiones nos estamos quedando cortos en las consignas de escritura, ya que en las mismas no estamos describiendo lo que queremos que ellos hagan. Por ejemplo, escriban un cuento sobre la imagen. No estoy dándoles un propósito de escritura, ni que haremos revisión de escritura. Los estudiantes deben saber para qué van a escribir, por qué, sobre qué, entre otros aspectos.		"Inconscientemente, porque por ejemplo hablando con la compañera con la cual nos comunicamos mucho, ella me decía muchachas, yo le di a los muchachos una palabra para que ellos hicieran una oración, y me di cuenta de que los niños en el momento de escribir están juntando las palabras. Ahí caímos en cuenta de que los estábamos poniendo mucho a leer y poco a escribir. Entonces estamos en ese proceso de que los niños escriban, porque ahí nos encontramos con muchas dificultades. Tengo un niño muy buen lector, pero al escribir está fallando. Entonces eso permite uno evaluarse como maestro y ver que los dos procesos: lectura y escritura se deben trabajar a la par".					

Pregunta: ¿Consideran que los profesores deberían cuestionarse acerca de cómo es su relación con la escritura y si son escritores competentes? ¿Por qué?									
Docente 1	**Docente 2**	**Docente 3**	**Docente 4**	**Docente 5**	**Docente 6**	**Docente 7**	**Docente 8**	**Docente 9**	**Docente 10**
					"Si, porque somos los que iniciamos el proceso con los estudiantes, quienes pueden plasmar sus ideas y pensamientos para luego ser escritores competentes y nosotros debemos ser los mejores porque somos los que impartimos el saber".				

Pregunta: ¿Con qué frecuencia y en qué contextos escriben?									
Docente 1	**Docente 2**	**Docente 3**	**Docente 4**	**Docente 5**	**Docente 6**	**Docente 7**	**Docente 8**	**Docente 9**	**Docente 10**
			"Casi no escribimos. Esa es la verdad".				"Realmente la frecuencia es baja y la utilizo para comunicarme con personas de mi entorno por medio de las redes sociales. Escribo cuando estoy sola y en ocasiones me doy tiempo para releer el escrito ya que al releerlo se le hacen cambios".		

Pregunta: ¿Puede tomar uno de sus textos y observar la calidad de su escritura?									
Docente 1	**Docente 2**	**Docente 3**	**Docente 4**	**Docente 5**	**Docente 6**	**Docente 7**	**Docente 8**	**Docente 9**	**Docente 10**
	"Si claro, de hecho, lo hago casi siempre que escribo. No me gustaría que la persona que lea mis escritos no comprenda lo que se quiso decir. Trato de dejar mis textos con la mejor calidad".								"Si, siempre tengo en cuenta la calidad de los textos que escribo ya que ahí aumento y mejoro mi vocabulario y aprendo cómo iniciar un texto"

Pregunta: ¿Para ustedes es importante tener en cuenta las tipologías textuales a la hora de escribir un texto?									
Docente 1	**Docente 2**	**Docente 3**	**Docente 4**	**Docente 5**	**Docente 6**	**Docente 7**	**Docente 8**	**Docente 9**	**Docente 10**
									"Por supuesto, voy a contar la experiencia que tuvimos con los estudiantes de 5° cuando se realizó por parte del PTA la primera prueba de caracterización de fluidez y comprensión lectora. Los estudiantes tenían falencias en el reconocimiento de textos informativos, narrativo, entre otros. Cuando la tutora habló conmigo y me dio el informe sobre los resultados de mis estudiantes en la prueba, me sugirió trabajar las tipologías textuales y la intención comunicativa. Es por ello que al iniciar las Maratones de Lectura, me puse muy juiciosa y me creé un proyecto que incluía una consigna clara de escritura, partiendo de la experiencia que presenté para el Foro Educativo Municipal en el año 2015, la cual me dio muchas herramientas para trabajar la escritura como proceso con mis estudiantes de grado 5°. Trabajé con ellos sobre el cuento "La cometa rota", pero lo enruté desde la parte de la tipología textual y la intención comunicativa. En estos momentos, al presentar la segunda prueba de caracterización, el informe de la tutora fue mucho mejor, donde me indicó que los estudiantes presentaron una gran mejoría en todos los aspectos. Entonces sí vale la pena trabajar bien las tipologías textuales desde lecturas atractivas para los estudiantes, así como la intención comunicativa de los mismos y desde allí abordar la escritura como un proceso que permita planear el texto, revisarlo y corregirlo en varios momentos y por varios compañeros. Miren compañeras, yo todos estos días he estado

Pregunta: ¿Para ustedes es importante tener en cuenta las tipologías textuales a la hora de escribir un texto?									
Docente 1	**Docente 2**	**Docente 3**	**Docente 4**	**Docente 5**	**Docente 6**	**Docente 7**	**Docente 8**	**Docente 9**	**Docente 10**
									trabajando la escritura como proceso con los estudiantes y ellos han escrito unos textos que realmente lo emocionan a uno. Una se inventó un cuento de una cometa que estaba huérfana. Que el papá y la mamá la habían abandonado porque estaba rota y no podía volar… ¡ay! Ellos no querían una cometa que no podía volar. Entonces la llevaron a un orfanato, donde una monjita la entró, la recogió y dos amiguitos prácticamente la adoptaron - la niña escribió así - la remendaron, consiguieron papelillo y la cometa empezó a volar, volar y volar. Ahhh pero es que ellos se dieron cuenta que la cometa era del aire, y que tal vez el orfanato no era el espacio donde ella quería estar, que se sentía muy feliz porque ellos eran sus amigos, y el cuento continúa. Pero debo decir que el hecho de que un niño de quinto escriba a uno esas cosas es muy gratificante. Y lo mejor es que todo se ajustó con lo del proyecto "Eleva tu corazón" del festival de cometas, valor institucional amor y amistad, tipologías de texto, escritura como proceso e intención comunicativa entonces todo calzó perfecto y salieron unas producciones preciosas y muy bien construidas las cuales vamos a llevar al coloquio educativo municipal del mes de septiembre. Aquí es donde yo reflexiono: yo sé que es un trabajo un poco más dispendioso, genera que uno en la casa dedique también tiempo, yo sé que todas las que estamos aquí somos comprometidas y si estamos aquí es porque nos interesa, de otra manera no estábamos aquí sentadas, pero cuando uno empieza a ver que los muchachos empiezan a producir y que uno ve los frutos de ellos, uno se motiva, el cansancio se va".

Pregunta: ¿Cuál fue el resultado al comparar el trabajo con la rejilla de análisis?									
Docente 1	**Docente 2**	**Docente 3**	**Docente 4**	**Docente 5**	**Docente 6**	**Docente 7**	**Docente 8**	**Docente 9**	**Docente 10**
					"Tuvimos en cuenta la rejilla para realizar la noticia. Inicialmente miramos los aspectos de manera rápida y después, a medida que íbamos escribiendo, íbamos mirando si cumplíamos con los aspectos indicados en la rejilla".	"Nosotras observamos la rejilla después de decidir que el afiche tendría como protagonistas a Caperucita y al Lobo. En la rejilla tuvimos en cuenta todos los aspectos que requerían la elaboración del mismo. Después nos tomó tiempo pensar cómo integrar los tres aspectos en el afiche: lo cultural, lo ecológico y lo social. De igual manera, analizamos el cuento como tal y pensamos de qué parte del cuento sacaríamos la temática para nuestro afiche".			"Le voy a decir la verdad, nosotras miramos la rejilla después de que hicimos el cuento. Esa es la realidad. Yo la miré después intencionalmente. Es decir, nosotras sabíamos que aquí estaban los criterios a tener en cuenta para construir el cuento y cuando vimos la rejilla nos dimos cuenta de que cumplimos con todos los criterios".

Pregunta: ¿Qué fortalezas y oportunidades de mejora se evidencian a partir del desarrollo de los retos propuestos?									
Docente 1	**Docente 2**	**Docente 3**	**Docente 4**	**Docente 5**	**Docente 6**	**Docente 7**	**Docente 8**	**Docente 9**	**Docente 10**
"Fortalezas: la rejilla le permite a uno revisar lo que uno escribió y mirar cómo se complementa".		"La rejilla es una excelente herramienta de coevaluación que permite que se vuelva a escribir".	"Primero, que la construcción y creación de los afiches es algo que hay que trabajar bastante con los niños, que ellos empiecen a analizarlo, porque ellos lo observan, pero no analizan cuál es la importancia que tiene ese tipo de texto. Este es un aspecto por mejorar. En cuanto a las fortalezas, la creación del afiche motiva al arte, al desarrollo de habilidades motrices y artísticas".	"Yo estoy realizando un trabajo similar con los estudiantes y hay detalles que a uno se le van escapando, y uno va como retomando y cuando estábamos haciendo el cuento vimos que había que cerrar bien el final, entonces uno como que se devuelve y va mirando, entonces son fortalezas y oportunidades de mejora que en el momento de uno releer y reescribir uno va mejorando, va organizando y por eso es bueno uno revisar lo que escribe, todo, cualquier cosa. A mí me pasa mucho que muchas veces voy a escribir un mensaje por WhatsApp y miro varias veces porque no quiero enviar el mensaje equivocado, entonces uno debe detenerse a mirar bien lo que uno está escribiendo para que lo que se escribe tenga la intención correcta".			"Un buen hábito lector motiva la escritura".		

Reflexión en torno a: Ficha “Planeamos Nuestra Escritura”									
Docente 1	**Docente 2**	**Docente 3**	**Docente 4**	**Docente 5**	**Docente 6**	**Docente 7**	**Docente 8**	**Docente 9**	**Docente 10**
“Con este ejercicio uno se da cuenta que escribir no se hacen en un solo momento o en una sola sentada, por decirlo de alguna manera. Escribir requiere de todo un plan y eso es lo que uno no hace, ni con los escritos personales, ni con los escritos que hacemos en clase con nuestros estudiantes.”	“La verdad yo una vez lo hice en la clase de español y resultó algo muy interesante. Me gustó mucho el resultado, sin embargo, no lo he vuelto hacer y es un proceso muy importante.”		“Sinceramente no había visto la escritura desde ese punto de vista de la planeación, sin embargo, viendo todo esto ahora aquí, pues con el ejercicio propio y como ustedes lo explican, pienso que es algo que debe hacerse necesariamente en el aula Cuando se trabaja producción textual.”	“Yo lo he hecho y ustedes lo pueden ver en los cuadernos de los niños, es una actividad que se encuentra en el libro “Entre Textos”, donde se exploran primero los personajes, el propósito del texto, y así poco a poco se fueron planeando los escritos… los niños se animaron mucho con esa escritura con esa clase de escritura y los resultados realmente fueron excelentes, tanto para los niños como para mí como docente.”	“Mirá que precisamente le estaba diciendo eso a mi compañera aquí, que esto es algo que debe llevarse a las clases, supremamente interesante este cuadrito, me gustó mucho... Lo trabajamos muy fácil, es como el paso a paso para producir un texto. Está muy chévere, me gustó mucho.”				“Yo he visto en varias oportunidades esta clase de fichas el problema es tomarse el tiempo para prepararlo y llevarlo uno a la clase, teniendo en cuenta la premura de cumplir con las temáticas que desde el plan de área le entregan a uno; pero la verdad es muy interesante y pienso que, de ahora en adelante, así es el tiempo sea mayor es un ejercicio que se puede hacer y que trae mejores resultados.”

Anexo B. Comentarios generales de las bitácoras y de los momentos de la secuencia didáctica según categoría

Categorías	Comentarios de las docentes
4.1 Identificación de las concepciones que tienen los docentes sobre la escritura	- "Oriento a mis estudiantes en sus escritos, me siento frustrada por no lograr en ellos un avance en sus escritos". - "En el aula se trabajan actividades de producción textual, reescritura de textos, cuenta cuentos, sopas de letras, stop, entre otros que relacionados les permiten a los estudiantes reafirmar su deseo de escribir". - "Los docentes somos escritores competentes por cuanto cuestionamos y resignificamos la experiencia escritora, aunque hacemos mucho y escribimos mucho pero no lo sistematizamos. El trabajo colaborativo lo proponemos a los estudiantes para que resignifiquen lo que escriben y se apropien de ello, permitiendo que en equipo tengan en cuenta los aportes. Desde las áreas que oriento, se ha hecho un acercamiento en el sentido de que infieran las tipologías de textos y la intención comunicativa que el texto pretende".
4.2 Análisis de las reflexiones que los docentes tienen sobre su propio proceso como escritores.	- "Los maestros hablamos mucho y escribimos poco, con respecto a nuestras ideas y experiencias". - "Al escribir, observo muchas cosas que hago que no manifiesto al hablar". - "Escribo textos de WhatsApp y planeaciones escolares" - "Hace muchos años escribí un cuaderno de 100 hojas de pensamientos, frases, poemas y mensajes de amor". - "La escritura a nivel personal me acompaña todos los días". - "Me gusta escribir, pero me limito por la caligrafía". - "Disfruto escribir textos de diversos tipos". - "Los maestros tenemos muchas razones para escribir, lo que sucede es que a veces uno no lo ve desde esa óptica. Por ejemplo, podríamos escribir sobre nuestras experiencias en el aula. Podemos iniciar con un diario de campo para luego estructurar un libro sobre las prácticas de aula". - "Si uno como maestro fuera juicioso con la escritura, con el pasar de los años y al regresar a algún grado donde ya se haya trabajado, puede releer los escritos sobre las experiencias exitosas que se vivieron y reflexionar sobre las mismas: en qué fallé, cómo lo voy a mejorar, cómo lo hago mejor y esto permite enriquecer la labor como profesional, como docente". - "Cuando leía las preguntas de la reflexión yo misma me evaluaba porque a mí anteriormente me gustaba escribir mucho, pero yo perdí ese hábito. No sé por qué lo perdí. Cuando estaba en 11 me encantaba escribir, sobre lo que me sucedía, pero perdí esa costumbre. Me sentía muy bien escribiendo". - "El docente como persona social y profesional que escribe, considero que los docentes deberíamos cuestionarnos acerca de nuestra relación con la lectura y la escritura, ya que la escritura es uno de los medios de comunicación más útiles desde el lenguaje escrito, el cual facilita la lectura en cualquier momento. Además, el escribir permite desarrollar hábitos que permiten mejorar día a día nuestra calidad de escritos que contribuyen a nuestro desarrollo profesional y personal. Infortunadamente, los docentes somos poco escritores, por esta razón nuestros escritos son poco competentes. Con poca frecuencia escribimos. Solo lo hacemos en el entorno profesional: notas, apuntes, observaciones, planeaciones o actividades sociales como mensajes de texto donde cuando se escribe se trata de ser claro, preciso y conciso. Los textos se pueden tomar y observar la calidad de escritura. La mayoría de las veces se acompañan los procesos de escritura solo que deberíamos ser más continuos. A veces revisamos un escrito otra vez y lo dejamos allí". - "Reconocer el texto que estoy leyendo o que voy a producir me ayuda a entenderlo, explorarlo".
4.3 Valoración de las repercusiones que tienen las concepciones	-"¿Qué preguntas me surgen después de esta sesión? El por qué nos quedamos tan cortos en el aula cuando esta parte de la escritura es tan amplia". - "Las sesiones de trabajo nos ha permitido comprender que un texto no se trabaja un solo día y se deja, sino que se puede retomar en sesiones posteriores volviéndolo una herramienta de aprendizaje fundamental en el lenguaje".
4.4 Relación con la escritura en las prácticas pedagógicas.	- "Hoy aprendimos cómo desde un mismo texto podemos abordar varias tipologías textuales con distintas intencionalidades comunicativas haciendo uso de rejillas". - "Las rejillas nos permiten autoevaluar, coevaluar y heteroevaluar". - "Las rejillas nos dan herramientas para construir unas consignas de escritura claras que permitan que los estudiantes construyan mejores textos teniendo en cuenta elementos puntuales indicados tanto en la consigna como en las rejillas. Así ellos saben hacia donde van. Ya no se desvían tan fácilmente". - "Para trabajar distintas tipologías textuales, yo tengo una estrategia que uso en el aula con los niños y ha sido muy exitosa. Se llama "La mano preguntona". Ella tiene las preguntas ¿cuándo? ¿Por qué? ¿Quiénes? ¿Dónde? ¿Cómo? y la usamos para trabajar en todas las áreas". - "La sesión pasada fue productiva, por cuanto reafirmé mucho más cómo me gusta escribir y producir, y desde los criterios definidos para el ejercicio de escritura, son muy válidas y las estrategias brindadas por las tutoras por cuanto encaminan la formación de los estudiantes hacia la eficacia a la hora de reescribir o producir un texto".

Anexo C. **Cuadro de diálogo análisis de situaciones didácticas en el aula**

PREGUNTA	SITUACIÓN A	SITUACIÓN B
¿Cuáles son las diferencias y/o similitudes en los dos pedidos de escritura?		
¿Cuáles acciones llevadas a cabo por el docente propiciaron el uso de la escritura para aprender?		
¿Cuál es la razón para escribir en las situaciones expuestas?		
¿De qué manera influye la buena preparación de clase en el éxito de un proceso de escritura en el aula?		
¿Cuáles momentos se proponen para adelantar la escritura como proceso?		

Anexo D. Listas de chequeo - Rejillas

Texto: Noticia

N°	ASPECTOS	CUMPLE		OBSERVACIONES
		SI	NO	
1	El texto tiene un título interesante, sugestivo y apropiado para el tema			
2	Se deduce claramente la estructura del texto: introducción, desarrollo y conclusión			
3	Se determina claramente el qué			
4	Se determina claramente el cuándo			
5	Se determina claramente el dónde			
6	Se determina claramente el quiénes			
7	Se determina claramente el cómo			
8	Se determina claramente el por qué			
9	Los párrafos tienen buena redacción (coherencia)			
10	Las ideas planteadas son secuenciales y lógicas (cohesión)			
11	Emplea correctamente los conectores			
12	Utiliza los signos de puntuación de manera adecuada			
13	El vocabulario utilizado es el adecuado de acuerdo al contexto			

Texto: Afiche

N°	ASPECTOS	CUMPLE		OBSERVACIONES
		SI	NO	
1	Redacción clara del texto inserto en el afiche de manera que el mensaje es comprensible y efectivo			
2	Léxico adecuado en el afiche			
3	Imagen asociada con el contenido y propósito			
4	Estilo y tamaño de lera adecuados al propósito del texto			
5	El tamaño del dibujo es el adecuado al afiche y al mensaje			
6	Respeto de normas ortográficas			
7	Impacto visual			
8	Trabajo limpio y ordenado			

Texto: Cuento

N°	ASPECTOS	CUMPLE		OBSERVACIONES
		SI	NO	
1	Tiene un título			
2	Presenta los personajes			
3	Describe el lugar y las circunstancias donde se realizaban los hechos			
4	Presenta el problema, conflicto o situación que se presenta entre los personajes			
5	Desarrolla con secuencia lógica los hechos presentados			
6	Soluciona las situaciones o problemas planteados			
7	Considera un final			
8	Hay un lenguaje claro y un vocabulario apropiado			
9	Hace uso de las reglas ortográficas			
10	Presenta su trabajo con limpieza, orden y letra clara			

Anexo E. **Ficha de planeación de escritura**

PLANEAMOS NUESTRA ESCRITURA	
Tema elegido:	
¿A quién estoy escribiendo? (destinatario)	
¿Para qué estoy escribiendo? (propósito)	
¿Qué conozco sobre este tema? ¿Dónde puedo encontrar más información sobre este tema? (fuentes de información)	
¿Qué características tiene el texto que escribiré? (tipo de texto)	
¿Cómo voy a organizar mis ideas según su importancia y correlación lógica? (coherencia y cohesión)	

Anexo F. Carteles cuadro de diálogo: Análisis de situaciones didácticas en el aula

PREGUNTA	SITUACIÓN B	SITUACIÓN A
¿Cuáles son diferencias de la y por similitudes en los de escritura?	C1: Hubo correcciones y aclaraciones. C2: Diferencias: la #1 fue realizada en casa y la otra en clase. En la primera no hubo pautas de escritura. Similitudes: en ambas hubo producción de texto. C3: Desde lo conceptual debía escribir un texto donde se muestre las consecuencias de la contaminación y la importancia de cuidar la naturaleza. Similitudes: ambas situaciones deberían hablar sobre la contaminación las consecuencias y la importancia de cuidar el medio ambiente. C4: El docente sólo se limita a seguir un texto guía. Similitudes: ambos docentes trabajan sobre el tema del clima.	C1: Un análisis y solución a un problema y también la necesidad de abordar otras estrategias de escritura. C2: Si se dio pautas para la producción de texto, hubo producción textual. C3: Desde una situación problema analizaron las consecuencias de la contaminación de la comunidad, creando estrategias para dar solución a dicha problemática involucrando a la alcaldía. C4: El docente parte de los saberes de los estudiantes, hacen un debate acerca de las ideas o conceptos que tenían, luego consultan en el texto y enciclopedias la definición para revisar y organizar en el cuaderno sus ideas.
¿Cuáles acciones llevadas a cabo por el docente propiciaron el uso de la escritura para aprender?	C1: La corrección. C2: Una situación de escritura. C3: Escribir un cuento sobre las consecuencias de la contaminación y la importancia del cuidado del medio ambiente. C4: Los estudiantes transcribieron del texto leído al cuaderno el resolvieron el taller del libro.	C1: Una necesidad. C2: Creación del folleto y el cuidado del medio ambiente. C3: Buscar e indagar información sobre el tema de la contaminación, diseñar y aplicar una encuesta, hicieron sus propias deducciones de la problemática de las basuras y la falta de implementos, Realizar un folleto explicativo, lograr el apoyo de la alcaldía. C4: Partir de los prestadores de los estudiantes para luego discutir semejanzas y diferencias y escribieron acerca de estas. En grupos tomaron libros de referencia, enciclopedias y diccionarios. Conversan y contrasta lo que sabe con la nueva información, y organizar sus ideas.
¿Cuál es la razón para escribir en las situaciones expuestas?	C1: Para corregir errores. C2: Producir un cuento por petición del docente. C3: Conocer acerca de la contaminación. C4: El tema del clima.	C1: Para ayudar a solucionar una problemática. C2: Realizar el folleto. C3: dar solución a una problemática vivida en la comunidad. C4: Los estudiantes deben escribir su propia definición.
¿De qué manera influye la buena preparación de clase en el éxito de un proceso de escritura en el aula?	C1: En el producto final. C2: En la producción que se espera de los estudiantes. C3: Faltó más proyección hacia la concientización indagación y aplicación del tema de la contaminación. C4: los estudiantes no pudieron dar a conocer sus presaberes y confrontarlos con el texto.	C1: En poder llegar a un aprendizaje tanto social como persona. C2: Que la escritura trasciende. C3: promueve el proceso de indagación, concientización, acciones y la aplicación dando solución a una problemática de vida sobre la contaminación de las basuras. C4: Se partió de los saberes de los estudiantes luego socializaron, lo que les permitió confrontar sus semejanzas y diferencias consultar textos para la clase y responder unos interrogantes.
¿Cuáles momentos se Proponen para adelantar la escritura como proceso?	C1: Escritura y revisión. C2: Sólo la consigna del docente. C3: Los estudiantes dieron ejemplos sobre el problema y escribieron un cuento. C4: Transcripción del texto al cuaderno y solución del taller.	C1: Identificación de necesidades y conocimiento del cómo y qué hacer. C2: Exploración de los folletos, analizaron el propósito del folleto, aprendieron del cuidado del medio ambiente. C3: Los estudiantes investigaron, entrevistaron, diseñaron una encuesta y crearon un folleto. Concientizando a la comunidad sobre El manejo de las basuras. La alcaldía apoyó la difusión del proyecto y ayudó con las canecas. C4: Concepto construido grupalmente, confrontación de los textos hasta dar solución a unos interrogantes: ¿Qué sabíamos? ¿Qué aprendimos? ¿Qué preguntas surgieron?