

**La carta como promotora de la producción escrita en grado octavo**

**Ana Patricia Rincones Pino**

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Facultad de Ciencias y Educación  
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna  
Bogotá, D. C.  
2017**

**La carta como promotora de la producción escrita en grado octavo**

**Ana Patricia Rincones Pino**

**Trabajo de grado para optar al título  
de Magister en Pedagogía de la Lengua Materna**

**Dr. Miguel Ángel Maldonado García  
Director**

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Facultad de Ciencias y Educación  
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna  
Bogotá, D. C.**

**2017**

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

Presidente del jurado

---

Jurado

---

Jurado

Bogotá, octubre 20 de 2017

*Dedicado a mi Dios quien me sustenta, da la vida  
y sabiduría para obtener mis logros.*

*A mi esposo quien me acompañó durante todo este proceso y con su paciencia  
y amor hizo más fácil esta difícil tarea.*

*A mi hermana quien incondicionalmente apoya todos mis proyectos.*

*A mis hijos por los que cada día me esfuerzo para ser su ejemplo  
Como madre y maestra.*

*A mis estudiantes del grado 802 quienes con su colaboración y disposición  
permitieron el desarrollo de cada etapa de este proceso.*

**Ana Patricia Rincones**

## **Agradecimientos**

*Deseo agradecer:*

*A Dios por su cuidado constante, quien me dio la salud, sabiduría y fuerza para cursar la maestría.*

*A la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, quienes dispusieron el apoyo económico para mi actualización y formación como docente.*

*A los docentes de la Universidad Distrital quienes con su experiencia como profesionales e investigadores formaron parte de este importante proceso académico.*

*A mi director de trabajo de grado, Miguel Ángel Maldonado, quien con su acompañamiento, aportes y apoyo constante hizo posible la realización y feliz término de este proceso.*

*A las directivas del Colegio Atahualpa I.E.D., por su apoyo constante en la implementación y realización de este proyecto.*

*A mis compañeros de la maestría, con quienes compartimos momentos inolvidables en cada seminario.*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
 Facultad de Ciencias y Educación  
 Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna  
 Resumen Analítico en Educación  
 RAE No. 129 /2017

**Aspectos Formales**

TIPO DE DOCUMENTO	Trabajo de grado: Proyecto Pedagógico
TIPO DE IMPRESIÓN	Digital
ACCESO AL DOCUMENTO	Repositorio Institucional RIUD Universidad Distrital Francisco José de Caldas
TITULO	La carta como promotora de la producción escrita en grado octavo
AUTOR	Ana Patricia Rincones Pino
DIRECTOR	Miguel Ángel Maldonado García

**ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN**

PALABRAS CLAVES	Escritura, la carta, producción escrita, Pedagogía por proyectos.
DESCRIPCIÓN	Trabajo de investigación realizado en el marco de la Maestría en Pedagogía e la Lengua Materna, de carácter cualitativo, diseño investigación acción y bajo el paradigma interpretativo. La investigación se desarrolló en el colegio Atahualpa I.E.D. y se centró en el análisis de la dificultad que los estudiantes presentaban al escribir debido a las actividades de tipo escritural propuestas en el aula, alejadas de sus reales intereses, como único destinatario el docente y tenida en cuenta como producto y no como proceso. De lo anterior, surge la necesidad de implementar una estrategia metodológica que favorezca la producción escrita y por ende cualifique dicha actividad discursiva.
FUENTES	El trabajo se fundamenta en los postulados de Vygotsky (1997) del lenguaje como producto de interacción social, La escritura y la interacción, Delia Lerner (2001), Cassany (1999), La producción textual, Jolibert (1991), La escritura como proceso Flower & Hayes (1999, Cassany, Géneros discursivos, Bajtín (1982), Didáctica de la escritura, Cassany (1999) Bronckart (2007), Aprendizaje significativo, Ausubel (1983), Pedagogía por proyectos, Jolibert (1998), María Elvia Rodríguez (2001), Camps (1996),
CONTENIDOS	Los contenidos que se desarrollan en el presente trabajo se centran en cinco capítulos, cada uno muestra las diferentes

	<p>fases en las que se desarrolló el proyecto de investigación. En un primer momento, se plantea el problema, que inicia con el análisis de la escritura en el aula, su complejidad y su incidencia en el ámbito escolar. Seguidamente, se presentan los antecedentes relacionados con artículos de investigación, tesis de maestría y doctorados entre los años 2009 a 2016. Además, se presenta la delimitación del problema y concluye con la pregunta y sub-preguntas relacionadas con los objetivos investigativos.</p> <p>En el capítulo dos se encuentran el marco teórico que guio dicha investigación. El capítulo tres presenta la propuesta metodológica que se implementó. Dicha propuesta, es la Pedagogía por Proyectos, una estrategia constructivista que permite la planeación, ejecución e implementación conjunta de las actividades, se desarrolló con un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y el diseño de investigación-acción. El capítulo cuatro describe el análisis y discusión de los resultados, tomando como referencia las categorías y subcategorías que subyacen en tres momentos, al inicio, durante y al final del proceso. Por último, en el capítulo cinco se presentan las conclusiones, que muestran el reconocimiento de los estudiantes como reales productores de texto a través de la escritura de cartas a destinatarios reales. Además, las proyecciones de la investigación y transformaciones en la práctica de la docente investigadora y positiva incidencia en la Institución donde labora.</p>
METODOLOGÍA	<p>La presente investigación fue orientada desde los planteamientos del paradigma interpretativo, con un diseño investigación acción, que aporta muchos elementos que conllevan a la acción y cambios en los participantes de esta investigación. De carácter cualitativo que permitió la implementación sobre contextos reales y el aula se convirtió en un espacio apropiado para dicho proceso.</p>
CONCLUSIONES	<p>Las diferentes producciones escritas realizadas por los estudiantes participantes en esta investigación, permitió resaltar la importancia de implementar una estrategia metodológica que diera cuenta de los intereses reales de los estudiantes, en los que ellos como protagonistas principales, participaron en la planeación ejecución y evaluación de la propuesta. Además, se logró fortalecer el proceso de producción textual a través de la escritura de cartas a destinatarios reales y con un propósito claro, como recurso fundamental para la consecución de los objetivos.</p>

**Resumen:**

Trabajo de investigación realizado en el marco de la Maestría en Pedagogía e la Lengua Materna, de carácter cualitativo, diseño investigación acción y bajo el paradigma interpretativo. La investigación se desarrolló en el colegio Atahualpa I.E.D. y se centró en el análisis de la dificultad que los estudiantes presentaban al escribir debido a las actividades de tipo escritural propuestas en el aula, alejadas de sus reales intereses, como único destinatario el docente y tenida en cuenta como producto y no como proceso. De lo anterior, surge la necesidad de implementar una estrategia metodológica que conlleven a favorezca la producción escrita y por ende cualifique dicha actividad discursiva.

Palabras claves: Escritura, la carta, Pedagogía por proyectos.

**Abstract:**

Research work carried out within the framework of the Master's Degree in Pedagogy and the Mother Language, with a qualitative character, design research action and under the interpretative paradigm. The research was carried out in the school Atahualpa I.E.D. And focused on the analysis of the difficulty students presented in writing because of the activities of the book-type proposed in the classroom, away from their real interests, as the only destination the teacher and taken into account as a product and not as a process. From the above, the need arises to implement a methodological strategy that lead to favor the written production and therefore to qualify this discursive activity.

Keywords: Writing, the letter, Pedagogy by Projects.

## Tabla de contenido

	“Pág.”
<b>Introducción</b>	1
<b>1. Problemática de la Investigación</b>	4
1.1 Planteamiento del problema	4
1.1.1 Políticas del MEN sobre escritura.	6
1.2 Antecedentes investigativos	7
1.3 Delimitación del problema	13
1.3.1 Resultados de las pruebas saber 2015	14
1.3.2 Análisis de las directrices institucionales sobre escritura	14
1.3.3 Observación <i>in situ</i>	16
1.3.4 Análisis de las entrevistas a docentes y estudiantes	18
1.3.5 Categorías de análisis	20
1.4 Pregunta de investigación	22
1.4.1 Sub-preguntas de investigación.	22
1.5 Justificación	22
1.6 Objetivo General	24
1.6.1 Objetivos Específicos	24
<b>2. Referentes Teóricos</b>	25
2.1 Lenguaje como producto de interacción social	25
2.2 La escritura y la interacción	26
2.3 La escritura como proceso	27
2.3.1 Planificar	28
2.3.2 Redactar	28
2.3.3 Examinar	28
2.4 Producción textual	29
2.5 Géneros discursivos	30
2.6 El texto epistolar como género del discurso	30
2.6.1 Característica discursiva de la carta	32
2.6.2 Característica textual de la carta	33
2.6.3 Característica de legibilidad de la carta	33

2.7	Didáctica de la escritura	34
2.7.1	Aprendizaje significativo	35
2.8	Pedagogía de Proyectos	36
<b>3.</b>	<b>Referentes Metodológicos</b>	<b>39</b>
3.1	Paradigma Interpretativo Hermenéutico	39
3.2	Investigación cualitativa	40
3.3	Diseño de Investigación Acción	41
3.4	Fases de la investigación	42
3.4.2	Plan de acción	43
3.4.3	Sistematización y análisis de los resultados	43
3.5	Instrumentos para la recolección de datos	43
3.5.1	Análisis de documentos	43
3.5.2	La Encuesta	44
3.5.3	Registro de clases	44
3.5.4	Entrevista a docentes y estudiantes	44
3.6	Población y muestra	44
3.7	Matriz de categorías y subcategorías de análisis	45
3.8	Estrategia metodológica: Pedagogía por proyectos	45
3.8.1	Génesis de la Pedagogía por proyectos	45
3.8.2	El Método de Proyectos: propuesta cercana a la vida diaria	46
3.8.3	Nuevos surgimientos y planteamientos de la Pedagogía por Proyectos	46
<b>4.</b>	<b>Análisis y Discusión de Resultados</b>	<b>48</b>
4.1	Planeación de la estrategia	49
4.2	Fase 1	54
4.2.1	Negociación y planificación del proyecto	54
4.3	Fase 2	64
4.3.1	Realización de las tareas	64
4.3.2	Análisis Categoría 1: (C1) La carta	65
4.3.3	Análisis de categoría 2: (C2) Escritura como proceso	73
4.4	Fase de culminación y evaluación	81
4.4.1	Análisis de Categoría 3: C3 Pedagogía por proyecto	82

4.5	Fase de evaluación del aprendizaje y del proyecto	89
5.	<b>Conclusiones</b>	92
	<b>Bibliografía</b>	97

## Lista de Figuras

	“Pág”
Figura 1. Superestructura de carta personal	31
Figura 2. Rúbrica de escritura – Carta de agradecimiento	75
Figura 3. Lista de cotejo de autoevaluación y coevaluación.	76

## Lista de Tablas

	“Pág”
Tabla N° 1. Matriz de análisis PEI/ILEO.	17
Tabla N° 2. Concepciones de escritura los estudiantes vs estrategias docentes	17
Tabla N° 3. Matriz de categorías y subcategorías de análisis	45
Tabla N° 4. Propuesta general proyecto de aula	50
Tabla N° 5. Síntesis fases estrategia metodológica	52
Tabla N° 6. Proyecto “Amigos por Correspondencia”	54
Tabla N° 7. Dimensión Discursiva	66
Tabla N° 8. Dimensión Textual	66
Tabla N° 9. Legibilidad	67
Tabla N° 10. Registro 1. Inicio del proceso	68
Tabla N° 11. Registro 2. Durante el proceso	69
Tabla N° 12. Registro 3. Al final del proceso	70
Tabla N° 13. Análisis de los momentos de la investigación	71
Tabla N°14. Registro de aprendizaje de escritura y producción textual.	78
Tabla N° 15. Borradores en los cuadernos	80

## Lista de Esquemas

	“Pág”.
Esquema 1. Formato carta	31
Esquema 2. Fases del proyecto de aula	49

## Introducción

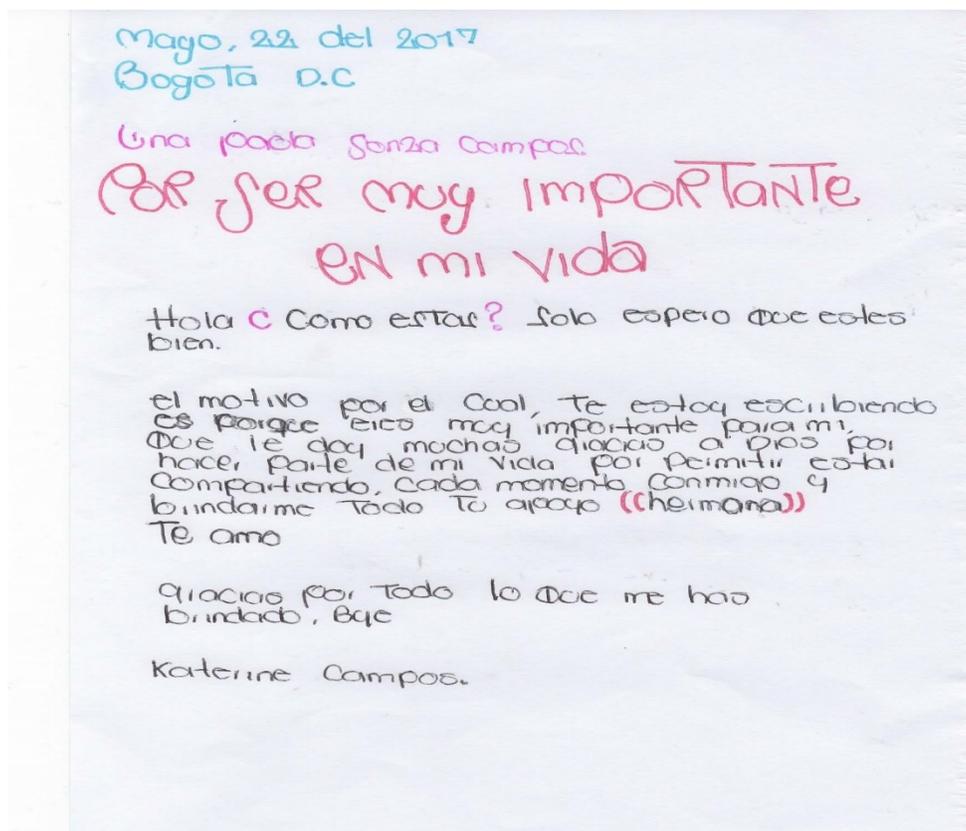
Escribir es un proceso complejo que está presente en casi todos los eventos de la vida diaria. Desde el día en que un niño toma un lápiz o cualquier objeto que le permita hacer trazos, inicia su proceso de escritura, hecho que se aprende en la infancia y se intensifica en la adolescencia. Lo que escriben los estudiantes en el aula, las prácticas de enseñanza aprendizaje, las concepciones docentes sobre la escritura, entre otros asuntos de la escritura de la lengua materna, se constituyen en un importante campo de investigación, en aras de dar solución a las dificultades que los estudiantes y profesores presentan con respecto a la escritura.

A lo anterior se suma la inminente necesidad de encontrar estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje de la escritura, pues en la escuela los profesores continúan utilizando métodos de enseñanza en la que los escritos que producen los estudiantes se tienen en cuenta como un producto para ser calificado o evaluado sin criterios claros y como único destinatario, el docente.

El presente proyecto de investigación se inscribe en el programa de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna (MPLM) y hace parte de la línea de las actividades discursiva y se desarrolló en una institución de carácter público en la ciudad de Bogotá, con estudiantes del grado octavo. El propósito de la investigación es potenciar la producción textual a través de la escritura de cartas entre destinatarios reales en el marco de un proyecto de aula

La investigación se desarrolló en Colegio Atahualpa IED. (CAIED) en la jornada de la mañana con estudiantes pertenecientes al ciclo III. La lectura del contexto arrojó evidencias que muestran divergencias y convergencias entre las concepciones y prácticas docentes en la enseñanza de la escritura. Además, que los estudiantes si escriben, pero sus producciones están alejadas de los requerimientos académicos de la institución, como lo muestra el siguiente escrito donde un estudiante escribe sus sentimientos hacia uno de sus familiares, escrito espontáneo y que en ocasiones no son tomados en cuenta como producción textual por parte del docente, ignorando la riqueza escritural que poseen estas producciones.

## Registro N° 1. Modelo de carta.



Fuente: Carta escrita por estudiante grado 802.

Como propuesta de intervención pedagógica se diseñó un proyecto de aula, que se organizó en forma conjunta entre estudiantes y docente. Se diseñó e implementó una estrategia significativa, planeada y organizada que partió de los intereses de los estudiantes, con el fin de cualificar los procesos de escritura, en un contexto real y con destinatarios reales.

La estructura de este texto está organizada en cinco capítulos, cada uno muestra las diferentes fases en las que se desarrolló el proyecto de investigación. En un primer momento, se plantea el problema, que inicia con el análisis de la escritura en el aula, su complejidad y su incidencia en el ámbito escolar. De otra parte, se analizan las políticas públicas que tienen relación con el lenguaje y la actividad discursiva de la escritura, los resultados de pruebas saber 2015 y la lectura del contexto que se realizó en el CAIED. Seguidamente, se presentan los antecedentes relacionados con artículos de investigación, trabajos de grado de maestría y tesis doctorales entre los años 2009 a 2016, a nivel local, nacional e internacional. Además, se presenta la delimitación del

problema en aspectos como el lugar y la población a partir del análisis de los procesos de escritura, para lo cual se realiza observaciones de ocho clases de español, inglés y matemáticas, revisión de diversos escritos y entrevista a 4 docentes y 6 estudiantes, como requerimiento importante al iniciar a realizar la Lectura del contexto. Finalmente, este capítulo concluye con la pregunta y sub-preguntas relacionadas con los objetivos investigativos.

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico en primer lugar, se define la escritura en su interacción social según el postulado de Vygotsky (2008), el acto de escribir, Cassany (1999), la concepción de escritura y la escritura como proceso, según Hayes & Flower (1981) y Bereiter & Scardamalia (1987). De igual manera se plantean los conceptos de la escritura y la interacción desde el postulado de Lerner (2001), la definición de géneros discursivos Bajtín (1982), el género epistolar, la enseñanza de la escritura Cassany (1999) aprendizaje significativo, para ello se tiene en cuenta los razonamientos de Ausubel (1983), Pedagogía de proyecto, planteado por Jolibert (1991) Starico (1999) y Lerner(2001).

El capítulo tres presenta la propuesta metodológica que se implementará en esta investigación. Dicha propuesta, se desarrollará con un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y el diseño de investigación-acción. El capítulo cuatro describirá la sistematización de la intervención y los resultados de dicha propuesta. Por último, en el capítulo cinco se muestran las conclusiones de esta investigación.

## 1. Problemática de la Investigación

### 1.1 Planteamiento del problema

Esta investigación nació en el año 2015 de la inquietud de la docente investigadora frente a la dificultad de promover la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el aula. La motivación se complementó con los aprendizajes alcanzados en los diversos seminarios de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna (MPLM) que permitieron ahondar sobre esta inquietud hasta consolidar una pregunta de investigación y formular un objetivo investigativo. Para iniciar con el planteamiento, es necesario tener en cuenta que el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua materna, hablar, leer, escribir y escuchar, se ha convertido en un aspecto relevante; sin embargo, el aprendizaje y enseñanza de estas habilidades no ha sido resuelto por la escuela. El aprendizaje de la escritura es un proceso complejo que exige un gran esfuerzo al que escribe, diversos investigadores así lo plantean. Cuervo & Flórez (1992) afirman que si una persona se ve en la necesidad de buscar información para producir nuevas ideas debe:

Decidir cómo organizar el texto, pensar a que audiencia va dirigido, tener muy claro que efecto quiere logra, manejar el lenguaje para conseguir ese efecto, utilizar la sintaxis correctamente, seleccionar vocabulario, toma decisiones sobre mecanismos de estilos, asegurar la coherencia y la lógica del texto (...) (p. 125).

Las anteriores declaraciones describen una dificultad que se experimenta a diario en las aulas escolares, cuando al momento de enfrentarse a una hoja en blanco, la mayoría de estudiantes necesita de herramientas para producir un texto, se limitan a copiar lo que el docente propone, por lo tanto, sus textos carecen de sentido. Todo lo anterior, debido a la concepción prescriptiva y normativa de la enseñanza de la escritura que se implementan en el aula. Dicho en otras palabras, esta dificultad se origina en el desconocimiento de los docentes de las diversas perspectivas teóricas y prácticas del discurso.

Indiscutiblemente, la escritura cumple un papel fundamental en el contexto escolar y en el proceso de construir conocimiento. Esto parece confirmar que el papel transformador de la escritura depende tanto del trabajo del docente como del

estudiante. Dicho de otra manera, este complejo proceso debería tenerse en cuenta en todas las áreas y asignaturas de las instituciones educativas y con la participación de todos los estamentos. Debido a su importancia y complejidad, este proceso supone un gran desafío para esta propuesta; en palabras de Lerner (2001):

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 producen –sin un propósito propio- (p. 1).

Lerner propone un reto interesante en la enseñanza de la escritura como proceso y sugiere, además, que es urgente formar productores de escritos que modifiquen sus prácticas y por ende sus contextos. Lo anterior, en concordancia con el principal propósito de esta investigación, potenciar la producción de textos escritos a través del intercambio de cartas.

Cuervo & Flórez (1992) y Lerner (2001), además de otros investigadores norteamericanos como Bereiter & Scardamalia (1987) y Flower & Hayes (1981) afirman que aprender a escribir, es más que aprender normas ortográficas, gramaticales, memorizar vocabulario o repetir ideas. Para Cassany, la escritura transforma la mente del escritor: “el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje” (Cassany, 1999, p. 47).

Para identificar el problema se estudiaron una serie de documentos institucionales como son, las Políticas Nacionales y Distritales sobre escritura, asimismo se aplicaron una serie de encuestas y entrevistas a los profesores y se analizaron los cuadernos de los estudiantes. El rastreo de las políticas públicas relacionadas con la escritura se hizo sobre los Lineamientos Curriculares (Ministerio de Educación Nacional, 1998), Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (2003) y las directrices establecidas por la Secretaria de Educación Distrital y los resultados de las pruebas Saber 2015. Además, se analizaron documentos del Colegio Atahualpa I.E.D. (CAIED), como el Proyecto Educativo Institucional, los planes

de área y Proyecto de Humanidades. De la lectura de estos documentos se pretende identificar las directrices externas e internas establecidas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Cada documento formula una concepción que resalta la importancia de dichas habilidades comunicativas en el contexto escolar.

**1.1.1 Políticas del MEN sobre escritura.** De acuerdo con el MEN (2003), el lenguaje es la competencia que le permite al sujeto construir significados de su realidad, aspecto planteado en la concepción del lenguaje en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, que es reconocido por tener un doble valor:

El lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social (p. 18).

De otra parte, el Ministerio de Educación Nacional (2003), se refiere a la formación del lenguaje o a la Pedagogía de la Lengua Castellana de la siguiente manera:

Se propende por un trabajo en lengua castellana que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística (MEN, 2003, p. 25).

Para el MEN (2011), en el Plan Nacional de Lectura y Escritura de educación inicial, preescolar, básica y media, la escritura es un factor determinante en la vida académica de los estudiantes, sin embargo, los resultados de las pruebas nacionales e internacionales muestran un panorama poco alentador frente a esta habilidad del lenguaje, como se ve reflejado en uno de los resultados obtenidos en los últimos años en nuestro país, que muestran que algunos de los resultados indican que los estudiantes al escribir construyen “correctamente oraciones simples, pero no sucede lo mismo con las complejas. Además, no logran una consistencia global del texto, sino que ésta la alcanza sólo a nivel de las oraciones; sin embargo, estructuran clara y adecuadamente sus escritos” (MEN, 2011, p. 6).

En otras palabras, aunque los estudiantes si escriben, lo cual se refleja en el hecho de utilizar sólo oraciones simples y no compuestas, esto denota un aprendizaje muy

básico de esta habilidad. Estos resultados indican además que los estudiantes descuidan los aspectos formales que corresponden a la escritura de un texto, por ejemplo, su planeación, edición y final reescritura. De hecho, suelen delegar esta tarea a los computadores o dispositivos electrónicos y su producción escrita no tiene en cuenta quién será el lector de su texto (MEN, 2011).

## **1.2 Antecedentes investigativos**

Para el desarrollo de este apartado se tuvieron en cuenta las preguntas de la investigación. Asimismo, el rastreo de los documentos se hizo a través de bases de datos (web) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, trabajos de grado de maestría tesis doctorales y artículos de investigación que dan cuenta de lo que se ha investigado sobre escritura en los últimos 7 años (2009 a 2016). Igualmente, se utilizaron estrategias de indagación de los documentos y se recopilaron datos como: nombre de las investigaciones, autor, año, preguntas de investigación, referentes metodológicos, objetivos, aportes etc. Dicho rastreo descubrió que las investigaciones sobre escritura en el ámbito escolar en Iberoamérica, particularmente, en países como Colombia, México, España, entre otros, cada día son del interés de maestros investigadores de las actividades discursivas del lenguaje y cada uno reflejan cambios que favorecen la producción escrita en los estudiantes.

Con el fin de indagar sobre los antecedentes de investigación y formular un estado de arte inicial, el primer interés de dicho rastreo fue la carta como un texto que interesa a los estudiantes, un escrito que se realiza en la ausencia física de uno de sus interlocutores. La investigadora Patrizia Violi (1987), lo menciona y caracteriza en su artículo “La intimidad de la ausencia” y expresa: “La presencia del uno tan solo puede acompañarse de la reconstrucción imaginaria del otro, en un tiempo y lugar distintos” (p. 89). De igual manera, Doll (2002), sitúa la carta privada como un tipo de texto discursivo o tipo de discurso que provee elementos muy interesantes para tener en cuenta al analizar cartas concretas. Además, en su análisis define la carta como un texto que posee una función comunicativa, que corresponde a un género discursivo primario, tiene un formato fijo y su destinatario es más concreto a diferencia de otro tipo de textos. Elementos relevantes que enriquecen esta propuesta cuyo énfasis está en este género discursivo.

En la misma línea de abordaje, la investigadora, Krasniqi (2014), en su tesis doctoral, “La carta literaria: historias y formas”, rescata la carta como genero discursivo y literario, y muestra en su trabajo un interesante estudio del género epistolar, realizando una comparación entre este género y el literario. La perspectiva socio-pragmático del texto epistolar, se evidenció en dicha investigación. Al final de este análisis, se demuestra que el género epistolar debido a sus características e influencias, puede encontrarse en el debate entre lo discursivo y lo literario, hecho relevante que tiene en cuenta aspectos de la pragmática de la escritura que aporta aspectos importantes de análisis como lo son las diferentes dimensiones de la carta, como parte primordial en esta investigación.

En relación con lo anterior, las investigadoras García & Guzmán (2016), tomando como referencia la forma en que se aborda la escritura en el primer ciclo, realizan una propuesta que propicia la escritura autentica mediada por el género epistolar, en estudiantes de dos instituciones de carácter público de la ciudad de Bogotá, a través de escritos que surgen de su cotidianidad. En la misma línea del abordaje de la escritura, Amaya (2011) destaca la importancia de rescatar los textos espontáneos que circulan en el aula de clases, que en ocasiones son condenados por el docente, y propone como objetivos, describir, analizar e interpretar los textos espontáneos extracurriculares elaborados por los adolescentes, de forma que esto permita determinar la relación que existe entre éstos y los textos propuestos por la escuela. Las dos propuestas, se interesan en plantear una estrategia didáctica que fomente la escritura significativa en el escenario escolar. Los resultados muestran la posibilidad de cambiar las prácticas de escritura en los docentes en los diferentes ciclos, a través de la utilización de textos cercanos a la realidad de los niños y su re significación en el ámbito escolar.

Lo mencionado hasta aquí, da cuenta de trabajos de investigación que rescatan la importancia del género epistolar y la escritura espontanea, como textos que surgen de la cotidianidad, cuentan con una función comunicativa y pueden servir como medio potenciador de la producción escrita en los estudiantes, que es precisamente el principal propósito de esta investigación. Sin embargo, cabe mencionar que dichos aportes complementan las diferentes dimensiones que se analizaron de la carta en esta

investigación que de una u otra manera son aspectos diferentes e interesantes en su análisis.

La escritura como proceso es un tema de sumo interés en el ámbito escolar en la actualidad desde una dimensión cognitiva y sociocultural. En relación con lo anterior, docentes investigadores como Álvarez (2013), Cuesta & Rincón (2010) y Henao (2005) guían sus investigaciones desde los referentes teóricos de Berertier & Scardamalia (1987), Flower & Hayes (1980) y Cassany (1999) en contraste con las prácticas y concepciones de la enseñanza y aprendizaje de la escritura como producto. Además, rescatan las diferentes posibilidades de abordar la escritura teniendo en cuenta su grado de escolaridad, en los que se utilizan variedad de textos acorde con sus intereses. Entre los resultados que aportan a esta investigación, se encuentra, la importancia de abordar la escritura en situaciones de comunicación auténticas para los estudiantes en la que sus producciones son concebidas como proceso y no como producto y se utilizan estrategias de metacognición para lograr un aprendizaje significativo de dicha actividad discursiva.

En la misma línea, se destaca a Ballinger (2009) y Botello (2013), quienes resaltan en sus investigaciones una concepción del lenguaje como producto social. Por consiguiente, sugieren la posibilidad de generar estrategias que favorezcan la escritura en los estudiantes de las diferentes áreas del conocimiento y la transformación de las prácticas de los docentes que intervinieron en dichas propuestas.

Los anteriores trabajos en torno a la importancia de la enseñanza de la escritura como proceso y el lenguaje como producto de la interacción social con el otro convergen con la presente investigación. Con respecto a la transformación de las prácticas tradicionales, donde impera la escritura como producto en contravía con la escritura como proceso, que permite la implementación de estrategias metacognitivas en los estudiantes de los diferentes ciclos del aprendizaje.

Entre los diferentes tipos de textos que se utilizan en el aula como mediadores en el proceso de escritura, la docente investigadora Agosto (2012), en su tesis doctoral implementada en tres centros de Madrid con alumnos de cuarto de la Enseñanza secundaria Obligatoria de España, desarrolló una investigación titulada: “El uso del periódico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en cuarto

curso de la enseñanza secundaria obligatoria” (p. 1). Su investigación es de tipo cualitativo, se desarrolla bajo el diseño investigación acción y se sustenta en varios modelos y teorías de la producción escritural. Se utiliza el periódico como una herramienta propicia para el desarrollo de textos argumentativos en forma escrita. Al analizar dichas instituciones, logra evidenciar que la escritura es un proceso complejo en el que pueden utilizarse diferentes recursos para favorecer su desarrollo. La propuesta de Suárez (2014) presenta una investigación de tipo cualitativo y gira en torno a la cualificación de la escritura a través de reseñas críticas en estudiantes de grado octavo. Dicha propuesta se desarrolla en una institución de carácter privado en Bogotá. Esta es una investigación acción que propone mejorar el proceso escritural en los estudiantes, con el acompañamiento del docente como participante del proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura argumentativa, utilizando la reseña crítica como herramienta. Los resultados finales de la investigación, muestran el desarrollo de escritos coherentes, bien estructurados, bajo la supervisión y revisión del docente, con el fin de lograr una buena producción textual.

Las dos investigaciones anteriores destacan la importancia de la utilización de diferentes textos con el fin de favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en el que los estudiantes se reconocen como productores de textos, de acuerdo con su grado de escolaridad, hecho pertinente y relevante en esta investigación, en donde se destaca la carta como promotora de la producción escrita.

La transformación de las prácticas y concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura, es un desafío que interesa a la mayoría de los investigadores en el ámbito escolar. La implementación de diferentes estrategias metodológicas permiten la consecución de dicho reto, como lo muestran la investigación de Córdoba (2009), en su tesis doctoral un interesante análisis en su trabajo titulado: “Representaciones sociales de los profesores y los estudiantes de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana sobre la lectura y la escritura”. Sobre las concepciones y estrategias de enseñanza de un grupo de docentes de la facultad de psicología, y descubre las convergencias y divergencias que se presentan entre estudiantes y docentes y sus percepciones de estos procesos al ingresar a la universidad. De la misma manera, Aviles (2011), en el ámbito internacional, en la escuela secundaria general “José Martí”,

ubicada en el Municipio de Naucalpan de Juárez Estado de México, realiza un estudio a treinta y seis docentes y ochocientos sesenta y ocho alumnos, donde logra incorporarse en las prácticas docentes con el fin de percibir las competencias de los docentes como escritores, y como éstas logran influir en las producciones de los estudiantes. Como aporte a este trabajo, se identifica que la mayoría de estudiantes objetos de estudio en esta propuesta, expresan su deseo de escribir sobre aspectos que partan de sus intereses, hecho que es ignorado en muchos espacios del ámbito académico.

En el mismo orden, a nivel local, Arévalo, Casas & Novoa (2010) desarrollaron una investigación cualitativa en su tesis de maestría. Observaron la producción escrita de estudiantes de los grados octavo y octavo y las prácticas de dos docentes del área de ciencias naturales del colegio José Francisco Socarras I.E.D., en Bogotá. Los docentes hacen uso de la lectura y escritura en sus prácticas pedagógicas y hacen recolección de instrumentos, característicos de la etnografía como encuestas, entrevistas y recolección de datos en las clases, que da como resultado las siguientes conclusiones: La lectura y escritura son dos actividades de expresión ligadas a la construcción del conocimiento y creación de estrategias de lectura y escritura que favorecen el aprendizaje y aportan a la transformación de las prácticas mecanicistas de estas habilidades del lenguaje. Además, muestran la importancia del papel como docentes escritores y transformadores de sus prácticas.

Otra tesis que aportó a esta investigación, es la de Torres (2016), quien presenta una propuesta del trabajo por proyecto en la educación inicial, como una posibilidad de concebir esta metodología como una oportunidad para los niños y niñas de investigar en el aula. Dicho trabajo, tuvo como objetivo desarrollar una estrategia que se basó en la Pedagogía de proyecto en estudiantes de la Institución Domingo Faustino Sarmiento. Así mismo, la maestra investigadora planifica por fases la estrategia, lo que le permite evidenciar lo importante que resulta desarrollar las habilidades investigativas en los estudiantes. Como hallazgos interesantes está el rescate de la participación de los niños y la familia en este proceso, quienes son parte activa en la planeación, desarrollo y evaluación y la transformación de las prácticas docentes.

Hasta este punto, se destaca que en cada trabajo se evidencia la transformación de las concepciones y prácticas de la escritura, a través de la implementación de diferentes estrategias metodológicas, entre ellas, las secuencias didácticas o la Pedagogía por Proyectos, siendo esta última determinante en el desarrollo de esta propuesta.

Por otro lado, se encontraron aportes en los siguientes artículos de investigación: "Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido", de los investigadores Jurado, Sánchez, Cerchiaro Ceballos y Paba (2013), "El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos", de la docente Báez (2015) y el interesante artículo de Zayas (2012) titulado: "Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita", estos últimos, hacen una reflexión acerca de las predominantes prácticas pedagógicas en el aprendizaje de la lectura y escritura en la ciudad de Santa Marta, con la participación de estudiantes y docentes. La investigación se inició con talleres, en grupos focalizados. Se desarrollaron videos, entrevistas, lo que arrojó como resultado determinar lo complejo que resulta incorporar en las prácticas en el aula un enfoque comunicativo con niños de ciclo inicial. De la misma manera, sitúa la enseñanza y aprendizaje de la escritura dentro de un marco comunicativo y la importancia de integrar los conocimientos que los estudiantes tienen de la lengua y sus condiciones de uso. Además, distingue las nociones de lo que es un género discursivo y los tipos de textos y sus relaciones.

Con respecto a la investigación cualitativa de Báez (2015), cuyo escenario fue el colegio Distrital Acacia II, se advierte que analiza la dificultad que tiene un grupo de estudiantes en la producción escrita. Además, sugiere la realización de secuencias didácticas como estrategia, con el fin de cualificar la escritura en sus estudiantes. Esta investigación permitió resaltar aspectos importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, su planeación y organización. Además, logra fortalecer la composición escrita de los estudiantes al escribir reflexiva, autorregulada y gradualmente. Sumado a lo anterior, este trabajo rescata aportes de tipo conceptual sobre la escritura como proceso, metacognición y tipos de textos expositivos y explicativos, términos que fortalecen el marco teórico de esta investigación.

A manera de cierre de este apartado, cabe resaltar que cada uno de los anteriores textos guarda relación con los propósitos, planteamientos, estrategias metodológicas y preguntas de esta investigación, que de una u otra manera responden a las necesidades que se encontraron en las producciones de tipo escritural de los estudiantes objetos de estudio de esta propuesta. Además, estos resaltan porque la producción escrita de los estudiantes, sea espontánea o no, es importante tenerlas en cuenta como punto de análisis e inicio de una propuesta de investigación. Finalmente, cada trabajo destaca el significativo papel del docente investigador, como relevante en toda investigación.

Seis de ellas, resaltan la importancia de trabajar dichos textos, que manifiestan sentimientos, reclamos, peticiones y diferentes situaciones que son remitidas a un destinatario real, con un propósito e intención. Por otro lado, se puede concluir, que sigue siendo inminente la necesidad de ahondar en temas como la escritura proceso, la escritura y la interacción y las diferentes estrategias que aporten a la transformación y concepciones sobre la enseñanza de la actividad discursiva de la escritura, con el fin de lograr estudiantes activos en la planeación, ejecución y evaluación de sus procesos y que se reconozcan como reales productores de textos.

### **1.3 Delimitación del problema**

Esta investigación surgió en el año 2015 al indagar sobre las dificultades que presentaban los estudiantes del grado sexto en relación con la escritura. Se consideró que la enseñanza aprendizaje de esta actividad discursiva afecta las prácticas y concepciones que se utilizan en el aula y se convierten en un problema investigativo dada su compleja resolución. Uno de los hallazgos fue que las prácticas de enseñanza de los docentes están alejadas de los reales intereses de los estudiantes y permean la forma como ellos conciben el proceso de producción de textos.

El escenario donde se desarrolló esta propuesta es el CAIED Institución de carácter público, ubicada en la localidad novena de Fontibón de la ciudad de Bogotá. Dicha institución cuenta con dos jornadas en las que se trabaja con estudiantes de los grados de preescolar a undécimo. Los estudiantes objeto de estudio son niños y niñas entre los 13 y 15 años de edad del grado octavo de la jornada de la mañana, pertenecientes inicialmente al ciclo III. La delimitación del problema de investigación se realizó

teniendo como sustento las observaciones de cuatro clases, realización de entrevistas a docentes y estudiantes y análisis de corpus, como producciones escritas, escritura de cartas, libro viajero y cuadernos.

Para la delimitación del problema, se realizó el análisis documental de los Resultados de las pruebas Saber 2015 (ICFES, 2015), del Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto de lectura, escritura y oralidad (ILEO) y, además se aplicaron los siguientes instrumentos: 4 entrevistas a docentes del área de humanidades, matemáticas e inglés y estudiantes del grado 602 de la Institución.

**1.3.1 Resultados de las pruebas saber 2015.** A continuación, se presenta una síntesis de los resultados de las pruebas saber en escritura del CAIED con respecto al índice sintético de calidad (ISCE), con el cual el Ministerio de Educación mide cómo se encuentran los colegios en sus niveles de primaria, básica secundaria y media.

En el reporte dado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) el 25 de marzo de 2015, el Índice Sintético de Calidad Educativa del CAIED, es de 5,44, promedio que se encuentra por encima del nivel nacional que es de 4,93 y por debajo del promedio de la Entidad Territorial que es de 5,74. Los resultados hasta aquí analizados, no son los mejores para la Institución, pues al analizar la gráfica, la Institución se encuentra en un nivel deficiente, resultado que suma el progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar de la institución.

El anterior análisis, conlleva a reflexionar sobre las prácticas de escritura de la institución y los planes de mejoramiento que se plantean en las jornadas de socialización de dichas pruebas, que muestran, no están siendo efectivas en el mejoramiento de los resultados. A continuación, se realizó el análisis de las directrices de escritura en el CAIED.

**1.3.2 Análisis de las directrices institucionales sobre escritura.** Para el análisis de las políticas institucionales del CAIED se estudiaron los siguientes documentos: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto de lectura, escritura y oralidad (ILEO) y las metas de comprensión contempladas en el plan de estudio de lengua castellana. Cabe resaltar, que se encontraron divergencias y convergencias entre los documentos mencionados que se analizaron teniendo como base la lectura etnográfica del contexto.

El Proyecto Educativo Institucional es un documento que está en proceso de ajuste. El énfasis es en comunicación, como se ve reflejado en el siguiente aparte:

Los diferentes estamentos de la Institución Educativa Distrital Atahualpa han acordado desarrollar su trabajo académico y de convivencia, basado en La comunicación como énfasis institucional. La comunicación como una realidad social, la cual refuerza los valores familiares y la cultura, será vista como una competencia ciudadana que servirá tanto para la interacción social como en la comprensión y transformación del entorno que nos rodea. Por otra parte, la comunicación como competencia ciudadana, será el medio para aprehender, desarrollar habilidades, resolver conflictos y construir de manera integral el conocimiento (Colegio Atahualpa, 2014, p. 25).

No obstante esta directriz institucional no se refleja en las prácticas docentes, ni en el plan de estudio del área de humanidades, documento que se construye por los docentes tomando como referencia la propuesta metodológica de la Enseñanza para la comprensión (EPC), estrategia que se implementa desde el año 2013, en la que se identifica que las metas planteadas con respecto a la producción escrita está en contravía con lo que se requiere para cualificar la escritura como un proceso que parte de los reales intereses de los estudiantes. La siguiente es una de las metas que se plantea en el plan de estudio: “*El estudiante elabora textos sencillos teniendo en cuenta la estructura gramatical y semántica en contexto*” (p. 2). Del mismo modo, aunque existe un documento sobre lectura y escritura (ILEO), el énfasis esta puesto en la lectura, lo que desconoce la escritura y la oralidad y las actividades que se proponen no se relacionan curricularmente, pues no han tenido continuidad durante el año 2016.

Finalmente, con el fin de establecer como inciden las políticas públicas educativas, el proyecto Institucional y los documentos del área de humanidades en la práctica educativa con respecto a la enseñanza de la escritura, se recolectaron datos con el propósito de hacer una primera lectura del contexto. Se utilizaron los registros de observación de cuatro clases, seis entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes del grado sexto con el que se inició este proceso y a cuatro docentes del área de humanidades y de otras áreas, en las cuales se evidenció que no existe relación entre las prácticas docentes y lo que realmente se trabaja en el interior de las aulas. Para ejemplificar lo anterior, a la pregunta hecha a cuatro docentes (Anexo No.1)

*¿Qué estrategias ha implementado para mejorar la escritura en sus estudiantes?* El 80% expresa que utilizan estrategias que parten de los intereses de los estudiantes y de su cotidianidad, pero en la realidad los estudiantes manifiestan lo contrario, como se puede observar en la siguiente respuesta de un estudiante cuando se le pregunta *¿Qué es escribir para ti?: E1: “para mi escribir es una forma de archivar la información en un cuaderno o en cualquier parte”*. De lo anterior se puede deducir que no existe coherencia entre las estrategias que el docente dice implementar y lo que el estudiante produce al escribir.

En conclusión, los análisis anteriores permiten corroborar la falta de estrategias de escritura en el aula, que permitan dar solución a las dificultades que los estudiantes manifiestan a la hora de escribir, puesto que esta actividad discursiva es asumida como un producto para ser revisado y calificado por el docente, más que un proceso relevante, que hace parte de un aprendizaje significativo en la vida de cada uno de ellos. Además, cabe anotar que en un texto escrito cada estudiante expresa lo que es en su esencia, en muchas ocasiones, lo que requiere la escuela, y en la mayoría de casos lo que le pide el docente que escriba. Lo anterior, confirmó los bajos resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas Saber, que corresponden a evaluaciones estandarizadas en las que no se tiene en cuenta la escritura como un proceso complejo, como se analizó en el anterior apartado.

Las evidencias empíricas y teóricas presentadas anteriormente suponen un cambio de perspectiva con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la escritura, para lograr no solo obtener mejores resultados en las pruebas, sino, formar estudiantes competentes al momento de escribir y su reconocimiento como productores de textos.

**1.3.3 Observación *in situ*.** En esta etapa se desarrolló un proceso cartográfico mediante dos estrategias: observación *in situ* y entrevistas a los profesores. Se realizaron observaciones en ocho clases, cinco de tipo focal y tres de tipo global. Las focales se hicieron a estudiantes que se encontraban en el grado 602, grupo de estudiantes con quienes se implementó esta investigación. Las clases que se observaron fueron de español y matemáticas. Además, se realizaron entrevistas a dos docentes del área de español, a uno matemáticas y a otro de inglés. Asimismo, se

entrevistaron a seis estudiantes del grado sexto, con quienes se puso en marcha la propuesta inicialmente.

Con estas observaciones se adelantó un ejercicio de triangulación con el PEI, el plan de estudio del área de español y el documento ILEO., documentos que fueron elaborados por los docentes del CAIED. Después de realizar el análisis de los registros de clase, entrevistas y análisis de documentos, se lograron detectar algunas convergencias, desencuentros y contradicciones entre las diferentes fuentes y estamentos. A continuación, un análisis del PEI y el ILEO sobre el concepto de escritura y su implementación en el aula.

- **Matriz de Análisis**

Tabla N°1 *Matriz de análisis PEI/ILEO.*

PEI	ILEO	Observaciones
<p>Concepto de lectura y escritura: Leer y escribir. Desde los cinco sentidos; saborear, oler y tocar son también formas de leer y conocer la ciudad. Igualmente plasmar estas impresiones en historietas, coplas versos, acrósticos, canciones y cuentos constituyen una manera de evidenciar y reafirmar el propio yo frente a las experiencias vividas en la ciudad.</p>	<p>Propósito: La lectura y la escritura son actividades discursivas esenciales en los procesos de adquisición de aprendizaje en el ámbito escolar y más tarde serán factores importantes y decisivos, tal vez, en la profesión que cada uno elija. Es posible que el proceso de lecto-escritura fuera más exitoso si les demostramos a nuestros estudiantes que la lectura y la escritura, aparte de ser socialmente funcionales, son puertas abiertas a lo desconocido. Al hacer esto estaríamos educando en la lectura y la escritura, permitiendo que el joven lector se involucrara de tal manera que pueda descubrir cuánto de mágico hay en un libro, como también en una página en blanco.</p>	<p>Se reconoce la divergencia entre los aspectos que se plantean en el PEI y en el documento ILEO, como propuestas que los docentes formulan, pero que olvidan a la hora de plantear a los estudiantes actividades de tipo escritural.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla N°2 *Concepciones de escritura los estudiantes vs estrategias docentes*

Concepciones de los estudiantes sobre la escritura	Estrategias de los docentes	Observaciones
<p>Al analizar las entrevistas realizadas a los estudiantes y a la pregunta: <i>¿Qué es escribir para ti?</i> Un</p>	<p>A la pregunta: <i>¿Cómo docente, que estrategias ha implementado para mejorar la escritura en sus estudiantes?</i> Un docente responde:</p>	<p>En estas concepciones se presentan desencuentros en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, en la que los estudiantes expresan</p>

Concepciones de los estudiantes sobre la escritura	Estrategias de los docentes	Observaciones
estudiante responde: Est.2 <i>“para mi escribir es una forma de archivar la información en un cuaderno o en cualquier parte”.</i>	P1: <i>“Implementar el arte, lo que tenga que ver con lo artístico, que se den cuenta que hay otro tipo de lenguaje que no sea el escrito”.</i>	sus limitaciones al escribir o archivar información en un cuaderno y la opinión del docente, quien dice implementar actividades significativas con los estudiantes, como una divergencia de lo que se dice enseñar y realmente se enseña en el interior de las aulas.

Fuente: Elaboración propia.

**1.3.4 Análisis de las entrevistas a docentes y estudiantes.** Además de las anteriores pesquisas, se adelantaron entrevistas a cuatro docentes en el mes de octubre de 2015, las cuales arrojaron los siguientes resultados:

Se nota coincidencia entre las tareas de escritura que proponen los docentes, y lo que se observó en una de las sesiones de clase, como ejemplo de este aspecto, el siguiente análisis referente a la categoría estrategias metodológicas, en donde se le preguntó a un docente del área de humanidades:

¿Qué estrategias ha implementado para mejorar la escritura en sus estudiantes?

P1 contestó: *“La escritura de sus ideas, de sus sentimientos, que expresen sus estados de ánimo y escritos que tengan que ver con su cotidianidad y partir de ahí para enseñarles los diferentes tipos de textos y su proceso escritor.”*

Hecho que se observó en una clase en donde la docente del área de español propuso la escritura y lectura del libro viajero, en donde los estudiantes escriben asuntos relacionados con sus intereses. Lo anterior, en concordancia con lo que respondió un estudiante, cuando se le cuestionó por las estrategias o actividades de escritura que el docente propone en la clase, a lo que respondió:

E1: *“Si, nos colocan actividades como la de escribir lo que yo siento, en un cuaderno, en una hoja o en un diario.”*

Sin embargo, se encuentran divergencias, con respecto a lo que un docente dice proponer a los estudiantes como actividades de escritura significativa y lo que se observa en clases y lo que los estudiantes expresan en dichas actividades. Estas declaraciones correspondientes a las categorías de concepción del docente y rol del estudiante.

A la pregunta ¿Qué escriben en las clases?, la docente expresa:

P2: “Escriben cosas de sus vidas, de sus intereses”

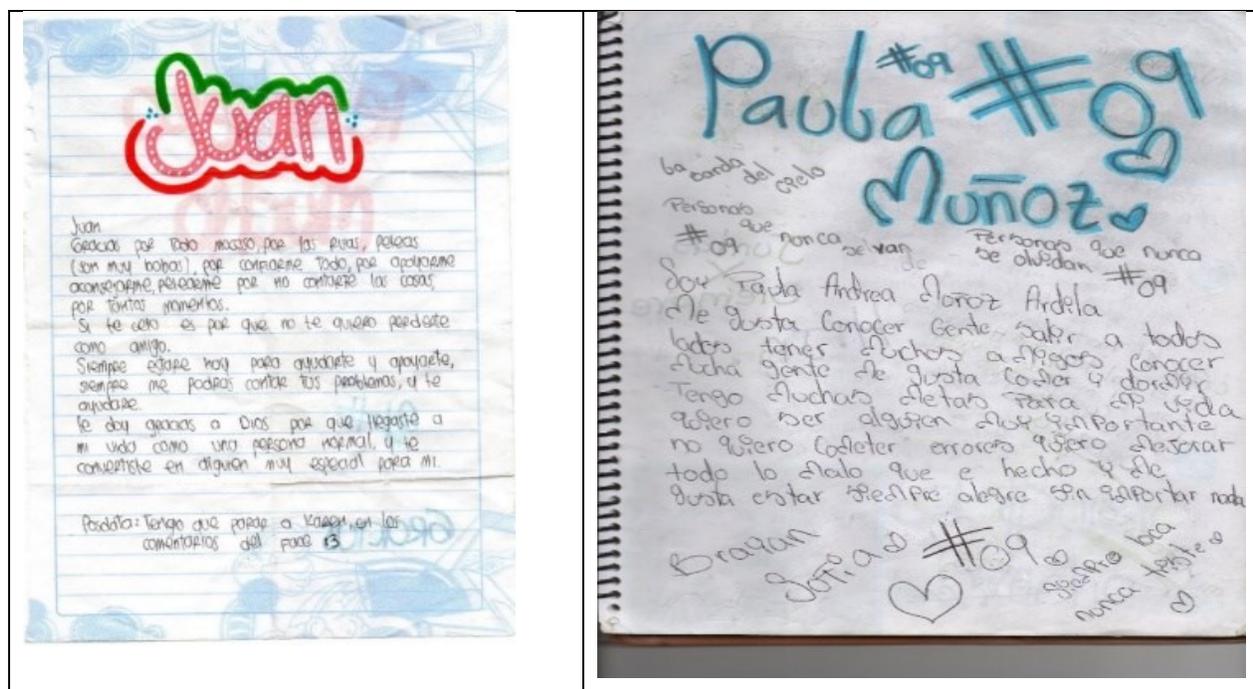
Y el estudiante responde:

E2: “lo que escribo es lo que me dictan y las tareas.”

Las anteriores afirmaciones reiteran lo que dice el estudiante, con lo observado en la clase de español con el grupo focal de esta investigación, en donde el docente se limita a realizar actividades de dictado de acuerdo con la temática, explicar y finalmente transcribir una tarea, mostrándose así una contradicción entre lo que se dice hacer y lo que realmente se hace en clases.

A continuación, se presenta un análisis de textos escritos por los estudiantes con el fin de contrastar las Políticas Públicas, institucionales y las concepciones de los docentes. En estos escritos los estudiantes expresan aspectos de su vida, metas, sentires, mensajes de amistad, entre otros. Teniendo en cuenta la consigna dada por la docente: “Expresa en el libro viajero a alguien que aprecies, algo especial”, los estudiantes escribieron:

Registro N° 2: Escritos a amigos y familiares





Fuente: Escrito de estudiantes, libro viajero.

Teniendo en cuenta las anteriores muestras, es importante resaltar que las producciones textuales de los estudiantes rescatan lo significativo que es para ellos escribir para expresar sus sentires, metas y proyectos, mensajes de amistad, entre otros. Este hallazgo resulta interesante al momento de investigar sobre la producción escrita de los estudiantes en el CAIED, pues se evidencia su interés por escribir, a pesar de que los profesores no les trazan una consigna clara, ni proponen una debida planeación, edición y textualización. Lo anterior, como argumento fundamental, para plantear una propuesta metodológica que potencie y favorezca la producción textual, mediada por textos que nacen del interés de los estudiantes para expresarse en forma escrita como lo es, la carta. Por consiguiente, se evidencio un marcado interés entre los estudiantes por escribirse entre ellos y para ellos a través de textos extracurriculares y varios de los escritos presentaron señales de notas dirigidas entre ellos.

**1.3.5 Categorías de análisis.** En lo que sigue como resultado de la Lectura etnográfica del contexto (LEC), se identificó que en las aulas circulan una serie de escritos que parecieran ser un instrumento de comunicación secreta. Dichos textos surgen de la espontaneidad, textos libres que expresan deseos, gustos, sentimientos y

hasta declaraciones irreverentes que parecieran no contar con ningún propósito académico, sin embargo, revelan los reales intereses de los estudiantes y se convierten en primordiales para el desarrollo de esta investigación y se puede utilizar como pretexto para producir y desarrollar sus habilidades escriturales. Además, se puede evidenciar que, en cada uno de las producciones escritas de los estudiantes, la intención comunicativa responde a la necesidad de comunicarse, en interactuar con sus compañeros y amigos y es ahí donde el proceso escritural es un aspecto significativo cuando el emisor tiene un destinatario real, con propósitos reales y lo más importante, con diversas temáticas de acuerdo con lo que se desea expresar o corresponda a sus intereses.

Sin duda alguna en el ámbito escolar la producción escritural es de suma importancia, pues cumple un papel fundamental en los diversos contextos, en las diferentes áreas y campos del conocimiento, y especialmente en los diferentes momentos de nuestra vida en la que el código escrito es imprescindible para la comunicación. Las investigadoras Cuervo & Flórez (1992) lo resumen en el siguiente aparte en donde la escritura es:

Como la composición de una obra de arte, que por humilde que sea, requiere de un trabajo artesanal de moldear una obra. Desde el punto de vista práctico, esto se traduce en una nueva definición de lo que es ser un “buen escritor” (p. 131).

Las anteriores reflexiones llevan a pensar en la necesidad inminente que existe de investigar sobre las prácticas de enseñanza aprendizaje de la escritura, con el fin de mejorar y cualificar sus procesos, darle sentido y valor a su papel en la escuela, y ante todo, reconocer que existen una serie de escritos espontáneos y significativos que pueden dar cuenta de que nuestros estudiantes si escriben, y lo hacen con placer y gusto cuando ellos cuentan con destinatarios reales, cuando los contextos son auténticos y tienen significado para quien escribe. Los Lineamientos Curriculares lo dejan ver en la siguiente declaración:

No se trata solamente 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 socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 27).

Por último, es importante resaltar que, como resultado de la LEC, del análisis de los antecedentes y de esta delimitación, surgen las siguientes preguntas que guiaron esta propuesta de investigación:

#### **1.4 Pregunta de investigación**

¿Cómo potenciar la producción textual a través de la escritura de cartas en el marco de un proyecto de aula desarrollado con estudiantes de grado octavo del CAIED?

##### **1.4.1 Sub-preguntas de investigación.**

¿Cuáles son los procesos implicados en el aprendizaje de la escritura de cartas con estudiantes de grado octavo?

¿Qué estrategia de enseñanza y aprendizaje de la escritura puede contribuir a fortalecer los procesos en la escritura de cartas en los estudiantes de grado octavo de la I.E.D. Atahualpa?

¿Cómo Implementar un proyecto de aula que favorezca la escritura en los estudiantes de grado octavo del CAIED mediante la ejecución de un proceso epistolar intersubjetivo?

#### **1.5 Justificación**

Actualmente se reconoce que la investigación sobre la didáctica de la escritura en la educación secundaria es un campo dinámico y activo en Colombia y en países vecinos. La importancia de enseñar la lengua escrita ofrece desde diversas perspectivas a los docentes interesados en cambiar la rutina pedagógica, perspectivas como: la psicolingüística, sociolingüística, sociocultural o socio semiótica.

El lenguaje como herramienta de significación en el que los seres humanos no solo se comunican con mensajes, utilizando un código en el que intervienen un emisor y receptor, sino con un sentido relacionado con las variadas formas y proceso de construcción del conocimiento, es importante tener en cuenta la posibilidad que éste brinda al sujeto en la apropiación del mundo y su conocimiento. Una de estas posibilidades, la ofrece la escritura como actividad discursiva que permea los procesos

de construcción del conocimiento: no se puede concebir el aprendizaje ni la incursión en la sociedad sin la escritura. Esta hace parte del ser en los primeros años escolares, sigue presente en su desarrollo en la escuela educación básica primaria, se convierte en medio principal de expresión durante la adolescencia y se transforma en el ámbito académico de la universidad. Por lo tanto, la escritura forma parte primordial en todo nuestro camino personal y académico. Pero, este es un proceso de enseñanza aprendizaje de gran complejidad.

Esta investigación se plantea con el fin de llenar algunos vacíos encontrados en los procesos de enseñanza aprendizaje que se reflejan en los textos producidos por estudiantes del grado octavo de la Institución Atahualpa. Inscrita en la Línea: Pedagogía de las Actividades Discursivas de la Lengua, con énfasis en la Actividad discursiva de la lengua, en este caso, la escritura. La Lectura Etnográfica del Contexto muestra que dicha actividad discursiva, es un producto que concluye de modo ligero y sin una preparación previa. Se identificó que las actividades propuestas por los docentes carecen de propósitos funcionales y de significado para los estudiantes, aspectos que repercuten en la producción textual y en el aprendizaje de dicho proceso.

La pertinencia de este trabajo de investigación se fundamenta en el cambio que generará en la Institución Atahualpa, pues permitirá la reflexión a la docente investigadora con respecto a sus prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura y por ende favorecerá a los estudiantes, quienes al final se espera se reconozcan como reales productores de textos. Además, la Pedagogía de Proyectos como estrategia metodológica, posibilitan la participación activa de la población estudiantil, valorando sus aportes, saberes, teniendo el docente como guía en dicho proceso.

La implementación de dicha estrategia, permitió favorecer los procesos escriturales de los estudiantes del ciclo III, mediante la planeación, ejecución y evaluación de un proyecto de aula, que potenció la producción textual, a través de la escritura de cartas en interacción con diferentes destinatarios. En la Pedagogía de Proyectos, el aprendizaje se construye en forma conjunta, estudiantes y docente, perspectiva que ayuda a potencializar la escritura en los estudiantes, quienes se hacen partícipes de su propio aprendizaje.

Finalmente, se destacó, que es inminente la necesidad de investigar sobre escritura, y el propósito principal se determinó teniendo en cuenta lo que realmente les gusta y motiva escribir a los estudiantes del grado octavo. Los investigadores que se han citado en el transcurso de esta propuesta, afirman que el aprendizaje de la escritura es un proceso complejo y hay que dirigirla a destinatarios reales, con propósitos claros y bajo la planificación y acompañamiento del docente. A continuación, se presentan los objetivos que se pretenden conseguir con esta propuesta, en concordancia con las preguntas y sub-preguntas anteriormente expuestas.

### **1.6 Objetivo General**

Potenciar la producción textual a través de la escritura de cartas en estudiantes de grado octavo del CAIED

#### **1.6.1 Objetivos Específicos**

- Caracterizar los procesos didácticos implicados en el desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura de cartas con estudiantes de grado octavo.
- Describir de qué manera la escritura de cartas favorece la producción textual en estudiantes de grado octavo del CAIED
- Implementar un proyecto de aula que favorezca el proceso escritural entre los estudiantes de grado octavo del CAIED.

## 2. Referentes Teóricos

En esta propuesta se abordará la escritura desde una perspectiva cognitiva y socio-cultural, es decir el principal asunto que le compete, es la necesidad de saber a quién se escribe, dado que esta se interesa por el texto, el contexto, el destinatario del texto y para hacerlo se establece una planificación de tipo textual. Además, se rescata la escritura como una práctica social en donde el sujeto interactúa con su medio. Vygotsky (como se citó en Bellón & Cruz, 2002) expresa: La escritura debería poseer un cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida.

Los párrafos que se presentan a continuación, desarrollan los referentes conceptuales pertinentes para abordar la problemática planteada al comienzo de este capítulo. En primera instancia, se abordará el concepto de lenguaje como producto de la interacción social, luego la concepción de escribir, la escritura como proceso, los géneros discursivos, el texto epistolar, la didáctica de la escritura y finalmente, la Pedagogía por proyectos. Los anteriores conceptos considerados esenciales para en un primer intento, entender y resolver lo hasta aquí planteado a través de dichas categorías.

### 2.1 Lenguaje como producto de interacción social

Vigotsky (1988) señala que “El lenguaje es fundamental en todos los procesos de conocimiento a que el ser humano se enfrente” (p. 4). La anterior declaración reafirma que cada una de las actividades discursivas del lenguaje es indispensable para enfrentar el mundo, siendo la escritura, una de las más importantes. En la teoría del aprendizaje de Vigotsky (1988), la adquisición del conocimiento se da con la interacción social del individuo, hecho fundamental que se requiere para aprender. Este postulado tomado en el enfoque de la teoría interaccionista, en donde los significados son resultado de la interacción, es interesante, pues la lengua en este caso, es aprehendida e influenciada por el medio social. Además, podemos destacar que la construcción del conocimiento se da en diálogo abierto con el otro.

Al relacionar el anterior concepto de lenguaje de Vigotsky con la adquisición de la escritura se puede decir, que ésta se adquiere de forma significativa, cuando el que escribe lo hace para relacionarse con el otro, para expresar lo que siente por el otro,

para reflejar sus sentimientos hacia el otro y no de una manera individual y autómatas como es lo que generalmente se propone en el aula. La posición Vygotskiana coincide con la de Bruner (1963), con respecto a que el individuo antes de iniciar a hablar, aprende a utilizar el lenguaje en relación cotidiana con el mundo social, aspecto que inicia el niño en interacción con la madre.

## **2.2 La escritura y la interacción**

El texto escrito en esencia es de carácter social, por ende, cualquiera que sea su tipología, tiene siempre un destinatario o receptor que hace parte de la función comunicativa del texto. La relación entre el que escribe y a quien escribe es primordial en el texto escrito y ese es el resultado de la interacción verbal del emisor y el receptor. En palabras de Bolívar (1997):

El texto escrito puede ser objeto de análisis interaccional porque el texto es el resultado de una interacción verbal, que tiene lugar entre dos participantes, el que escribe y el que lee, en un contexto particular, con propósitos identificables por convección social (p. 79).

Todo parece confirmar que el propósito primordial del texto escrito es la interacción entre dos o varios sujetos, hecho que se refleja claramente en el género epistolar, en donde el que escribe intercambia información, sentires, opiniones, etc. con el receptor o destinatario. Por otro lado, la escuela cuando está obligada a utilizar la escritura como un medio de comunicación que es obligado, por lo que se propone aprovechar este espacio para suplir las necesidades sociales que tienen sus estudiantes, Lerner (2001) expone esta necesidad:

Hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideren valiosas para convencerlos de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír (p. 26)

En síntesis, los investigadores señalados se proponen hacer del espacio escolar un ambiente en donde los estudiantes en lo posible logren ser sujetos productores de textos escritos en relación con el otro y su contexto.

Cuando escribimos lo hacemos con diferentes propósitos, escribimos para solicitar alguna información, expresar lo que conocemos, pedir algo, hacer un reclamo, expresar lo que sentimos (amor, amistad, odio) o conseguir algo que deseamos, etc. Según Cassany (1999): “Escribir es una forma de usar el lenguaje, que, a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos” (p. 25).

La reflexión indica que se aprende a escribir solo si esta práctica es significativa. Asimismo, aprender a escribir, no es solo interiorizar códigos del alfabeto o del sistema fonológico, ni tampoco el conocer diferentes tipos de textos, escribir va más allá de estas concepciones, Cassany (1999) lo expresa de la siguiente manera:

Aprender a escribir transforma la mente del sujeto, el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del meta lenguaje (p. 47).

### **2.3 La escritura como proceso**

De acuerdo con las evidencias recogidas en la LEC y, además, con estudiosos de la didáctica, la escritura se presenta en ocasiones para los estudiantes de una manera poco atractiva, pues lo que se escribe se plantea por el docente y para el docente, como único destinatario. Por lo demás, es un acto en el que la copia, transcripción, toma de apuntes o realización de tareas es lo que más se propone como actividades escriturales, lo anterior enfocado en una perspectiva que el escribir es visto solo como producto. Cuando esto sucede, son pocas las motivaciones que conllevan a los estudiantes a escribir, no les interesa, pues lo que se produce no tiene significación ni es relevante para ellos.

Fraca (1997) propone a los docentes cambiar esta concepción “resulta necesario que el docente promueva diversos tipos de interacción comunicativa en la escuela de manera que el alumno pueda adecuar sus producciones escritas a diversos usos” (1997, p. 113).

La enseñanza de la escritura va más allá de su aspecto gramatical superficial o de la evaluación de la ortografía o las reglas gramaticales. La enseñanza y aprendizaje puede ser observada como un proceso. Investigadores como Bereiter & Scardamalia (1987) y Flower & Hayes (1981), entre otros, consideran que la escritura es un proceso

metacognitivo que consta de tres etapas: la situación de comunicación, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura. La primera hace referencia, a todos los elementos externos como la audiencia, el tema, el canal, etc. La memoria a largo plazo es lo que almacena el escritor en su cerebro o los conocimientos que utiliza en el proceso de comunicación. De acuerdo con la psicolingüística, a la escritura es un proceso en el cual se debe planificar, redactar y examinar, aspectos a los que se hará referencia en esta propuesta.

**2.3.1 Planificar.** Es el proceso que se realiza al iniciar, es cuando se planifica lo que se piensa escribir, puede contener palabras claves, imágenes y permite producir las ideas, organizarlas y mencionar los objetivos que tendrá el texto. Este subproceso permite que surjan las ideas nuevas y se separan las ideas principales de la secundaria. En conclusión, planificar permite al escritor a comenzar su escritura con un tema claro y con ideas organizadas Cassany (1999).

**2.3.2 Redactar.** Luego de tener las ideas organizadas, el autor está listo para transformarlas y comienza la fase de la redacción del texto. Es entonces cuando el escritor convierte en lenguaje escrito dichas ideas Cassany (1999).

**2.3.3 Examinar.** Releer es el primer paso que el escritor realiza después de la redacción, esto con el fin de examinar las ideas. Este proceso puede generar y modificarlas, además, puede ser un ejercicio de evaluación o revisión del escrito. Se valora en este aspecto lo que se ha escrito y se evalúa con referencia a las expectativas que tenía del escrito y el impacto que producirá a la audiencia Cassany (1999).

Los modelos cognitivos de Flower & Hayes (1980), describen los procesos y operaciones mentales que se realizan al momento de escribir. Lo que requiere, la participación activa de quien escribe, tiempo y atención. De esta manera, la escritura cuenta con un propósito, diversos fines y supone un proceso cognitivo complejo. Sin embargo, se organiza las ideas, se piensa en el posible lector o destinatario, se tiene en cuenta las características del texto a escribir y finalmente, se evalúa y produce un texto coherente, cohesivo y lleno de significado. Con lo planteado hasta aquí, el papel del docente es fundamental, pues pasa de ser el que simplemente propone las actividades de escritura y se convierte en el que acompaña dicho proceso.

Cada uno de estos aspectos mencionados anteriormente según Flower & Hayes son muy importantes para el proceso de escribir, y los criterios varían de acuerdo a los objetivos que se propongan los escritores y el estilo individual de cada uno Cassany (1999)

## **2.4 Producción textual**

En el ámbito de la enseñanza de textos escritos, se considera que enseñar a escribir a los estudiantes es enseñarles a producir textos, pero, en realidad este proceso se ve limitado a la enseñanza de construcción de frases o párrafos aislados. Para la producción textual, se requiere de estrategias que faciliten este proceso. Jolibert (1991) expresa que, en la producción de textos, el estudiante debe poseer la capacidad de representación de la situación y del tipo de texto que desea producir y, a la vez, escoger el tipo de textos acorde con lo que quiere comunicar y, además, señala que debe tener competencias lingüísticas generales para lograr una buena producción.

Por otro lado, el docente junto con sus alumnos debe construir instrumentos para sistematizar y evaluar los textos que apoyen el aprendizaje y enseñanza de la producción de textos escritos. Las anteriores razones son fundamentales para que los estudiantes logren producir textos coherentes y socializables. Dicho en palabras de Jolibert (1991) “Si se cumplen esas condiciones, sería razonablemente posible plantearse como objetivo la formación de niños que gozan al escribir en forma competente” (p. 13).

Para cada estudiante la construcción de un texto escrito es significativo cuando este tiene un propósito, le permite comunicarse y le sirve para expresar algo de su interés. Además, el escribir debe producir en el estudiante placer al inventar historias, escribir una carta a un amigo, inventar un cuento, o para establecer relaciones de afecto, entre otras posibilidades. Lo anterior en concordancia con lo que Jolibert (1991) plantea “Se trata que para cada alumno el escribir no sea sinónimo de aburrimiento, bloqueo o fracaso, sino que evoque más bien proyectos realizados gracias a la escritura” (p. 19).

## **2.5 Géneros discursivos**

El uso de la lengua escrita se ve reflejado en diversas esferas de la actividad humana. En la cotidianidad, el espacio académico, institucional, periodístico, político, etc. Hacen parte de los diferentes campos en las que el uso de la lengua escrita sea

imprescindible. Dicho en palabras de Bajtín (1982), El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana.

En una posición pragmática, el uso de la lengua es indispensable cuando se actúa en contextos socio-culturales de producción de enunciados. Es decir, las diferentes esferas de la actividad humana tienen relación con el uso de la lengua, y este se lleva a cabo a través de enunciados que reflejan condiciones específicas de cada ámbito, teniendo en cuenta su contenido, estilo, composición y estructura. Por otro lado, tomando como referencia los postulados de Bajtín (1982), cada esfera genera un tipo de destinatario de los enunciados, hecho que es importante cuando hacemos uso de la lengua en los diferentes ámbitos en que nos desempeñamos.

Son diversos los géneros del discurso que se conocen, Bajtín (1982), los recopila en dos grupos: los primarios (simples) y los secundarios (complejos). Los primeros, constituidos en la comunicación discursiva inmediata, inmersos en los secundarios o complejos. Los segundos caracterizados por su complejidad y ser más desarrollados y elaborados. Cabe resaltar, que entre los primeros se encuentra la carta como un género de carácter primario que tienen relación en contextos cotidianos, de tipo informal y cuenta con un propósito comunicativo que permite la interacción con el otro.

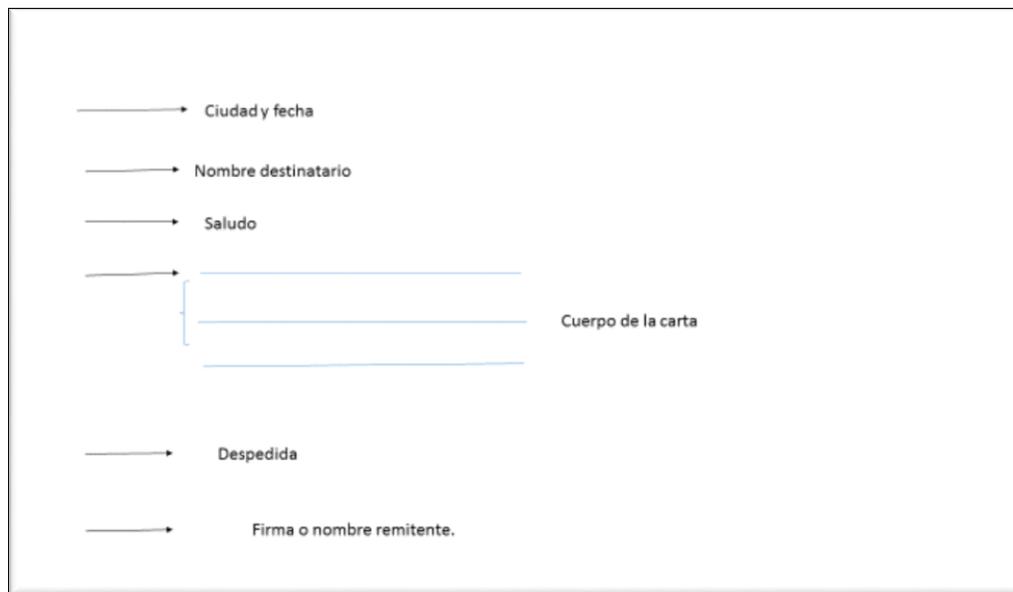
## **2.6 El texto epistolar como género del discurso**

El texto epistolar es un escrito que se dirige a un destinatario que se encuentra ausente y distante. Este género se manifiesta, especialmente, a través de la carta y sus propósitos son diversos, se puede remitir para agradecer, reclamar, informar, felicitar, expresar sentimientos, solicitar, etc. Cuando se escribe una carta, siempre está dirigida a una o varias personas. Por lo general, tienen un carácter práctico, su función es comunicativa, expresiva y en algunos casos, literaria.

Entre los elementos básicos que conforman el texto epistolar, está su formato sencillo que le otorgan un carácter especial y reconocible en comparación con otro tipo de texto. En su parte estructural se resalta un encabezamiento en donde se escribe la fecha, identidad del receptor, saludo, cuerpo, despedida y firma del remitente. El objetivo primordial de la carta como instrumento comunicativo, es poseer una función

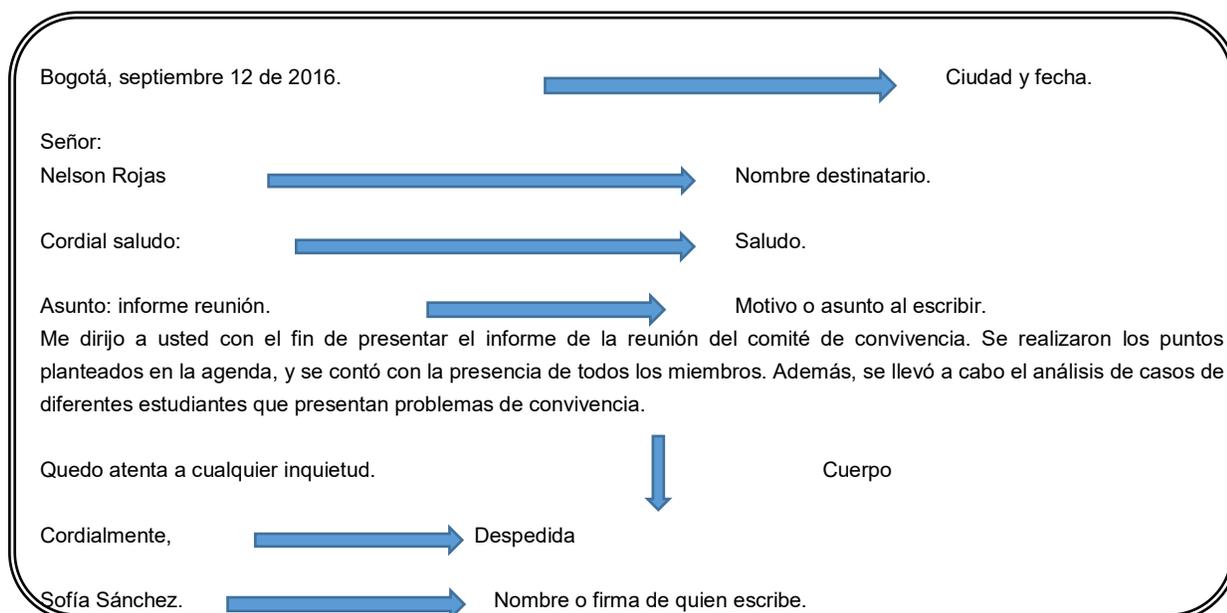
específica, entablar una relación entre los interlocutores, elemento presente en los textos epistolares como se muestra a continuación:

*Figura 1.* Superestructura de carta personal.



Fuente: Elaboración propia.

*Esquema 1.* Formato carta.



Fuente: Elaboración propia.

Como lo expresa Horcas (2013) “el género epistolar es tan antiguo como la escritura” (p. 12), lo que traslada el uso de la carta a épocas remotas cuando la escritura era una

técnica al alcance de pocas personas. Desde la antigua Mesopotamia y Egipto, donde la correspondencia fue trascendental en la comunicación diplomática con los faraones y naciones cercanas. En la época grecolatina la carta se concebía como una conversación escrita, que contenía un mensaje claro, como lo requería las epístolas de Pablo de Tarso a las iglesias, para comunicar y dar a conocer asuntos importantes a los cristianos. En los siglos siguientes, los intercambios de cartas y aparición de novelas epistolares continúan su auge. Finalmente, se puede afirmar que este género sigue siendo tomado en cuenta como modo de comunicación, debido a su importancia en todos los ámbitos de la sociedad. Barrenechea (1990, como se citó en Soto, 1996) manifiesta que las cartas: “son un producto universal que se manifiesta en todas las culturas que poseen sistema de escritura” (p. 28).

**2.6.1 Característica discursiva de la carta.** Entre las funciones de la carta, está su naturaleza interactiva, en la que el emisor posibilita la comunicación con el destinatario. Oyanedel (1985) indica que: “la relación comunicativa básico en el texto carta puede formularse de un **yo** que **enuncia** a un **tú** (que lee)” (como se citó en Soto, 1996, p. 4). Relación fundamental y básica del discurso epistolar.

El género epistolar es un instrumento de comunicación que se destaca debido a la dificultad de ser clasificado desde el punto de vista de los géneros discursivos. Sin embargo, teniendo en cuenta sus características, se puede enmarcar dentro de los géneros primarios, debido a su carácter de comunicación inmediata. Acorde con la perspectiva de Bajtín (en Doll, 2002), un discurso “puede existir en la realidad tan solo en forma de enunciados concretos pertenecientes a los hablantes o sujetos discursivos” (p. 2). Por consiguiente, esta perspectiva nos permite relacionar el texto epistolar como un género primario, pues posee una relación más cercana a la realidad.

Tomando como referencia los postulados de Van Dijk (1999), con respecto al análisis del discurso, la dimensión discursiva referente al aspecto relacional del escrito, teniendo en cuenta el contexto y al mismo tiempo la situación comunicativa, es relevante de analizar en el género epistolar, la carta, como un acto comunicativo y de interacción con el otro. Por consiguiente, las cartas personales que serán claves en esta investigación, tienen un tinte de afectividad que está relacionados con distintos aspectos de la comunicación. Soto (1996) lo expresa: “un tipo de indicación

contextualizadora característico de las cartas personales es la indicación afectiva” (p. 9), característica ubicada al principio y al final de la carta (saludo y despedida), donde el remitente expresa palabras cargadas de afectividad.

**2.6.2 Característica textual de la carta.** Al hacer referencia al aspecto textual de la carta, se destacan los elementos de tipo interno del texto, como lo son la cohesión y la coherencia, elementos constitutivos del sentido de un texto escrito. Además, hace parte del aspecto construccional del texto. Como lo expresan Calsamiglia & Tusón (2001):

La cohesión constituye una de las más importantes manifestaciones de la coherencia, identificable a través de elementos lingüísticos visibles y materiales. Se da en el orden interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación (p. 230).

Lo anterior, como aspecto fundamental en el género epistolar, que en su estructura o silueta textual, cuenta con elementos que mantienen un orden de principio a fin, con el propósito de organizar las ideas y cumplir con el propósito comunicativo funcional del texto. La segmentación, que hace parte de la distribución de los temas o subtemas del texto, en este caso, la carta, es objeto de análisis en esta dimensión textual.

**2.6.3 Característica de legibilidad de la carta.** Teniendo en cuenta la función comunicativa de la carta, es importante destacar que, en la producción textual, el aspecto gramatical y uso correcto de la ortografía, aunque no son lo más relevantes, son indispensables. Además, son claves de acuerdo con el contexto en el que se escribe, pues dichas reglas utilizadas en forma correcta, permiten al destinatario mayor comprensión y claridad del asunto o tema del texto escrito.

Los signos de puntuación, que denotan pausas, separación de oraciones o párrafos, también son parte importante de esta característica, pues como lo declaran Calsamiglia & Tusón (2001) el objetivo fundamental de la puntuación de un texto es favorecer la adecuada interpretación del texto por parte del lector.

## **2.7 Didáctica de la escritura**

Los maestros se enfrentan a diario al reto de enseñar a escribir, sin embargo, no hay un método único, la escritura es un proceso complejo en el que intervienen muchos

factores. Por lo general, al enseñar a escribir se enseñan asuntos suntuarios como los contenidos, reglas ortográficas y gramaticales. Se enseña escritura de una forma homogénea, y repetitiva sin tener en cuenta las necesidades, intereses y características particulares de los estudiantes. Cassany (1993) propone un nuevo rumbo en la enseñanza de la escritura.

En primera instancia Cassany (1993) propone cambiar la concepción de escritura que tienen los estudiantes a través de actividades escriturales que realmente sean significativas: “buscar experiencias que impliquen emocionalmente a las personas de los alumnos; usar lo escrito para explorar su mundo personal: lo que les gusta, interesa y preocupa”. (p. 1). Luego, propone un ámbito en los roles de maestro y estudiantes, en los procesos de escribir, sean consensuados, el docente sea el guía, acompañante del proceso y no el ordenador de las actividades que por lo general son trabajadas en el aula. Además, permitirse la participación activa de los estudiantes en la sugerencia de los textos que se van a producir.

En segunda instancia, destaca la necesidad del desarrollo de la autonomía que el estudiante debe lograr frente al proceso escritor, hasta lograr que cada uno descubra sus propios ritmos, estilo y técnicas de redacción. Esto con el fin de potenciar su responsabilidad y autonomía a la hora de escribir. Otro aspecto relevante en la enseñanza de la escritura, es importante enseñarla como proceso, en el que el estudiante aprende a realizar un buen escrito y crea sus propias composiciones de acuerdo con las estrategias que se le ha proporcionado.

De igual manera, Cassany (1993) señala que es necesario tener en cuenta lo que se escribe y reescribe una u otra vez, pues esto hace parte de la reconstrucción de lo escrito, que al final dará como resultado un escrito sin errores, bien hecho y bien planteado. Los borradores son indispensables en el proceso escrito, pues es con ellos con los que se logra obtener un buen escrito. Por último, se enfatiza en la importancia de ser ejemplos en los procesos de escritura, son pocos los maestros que realizan este ejercicio junto con sus estudiantes, y es primordial demostrar que, si se escribe, y que es un proceso fundamental en nuestras vidas.

Tomando como referencia las concepciones del lenguaje y su enseñanza, la didáctica de la escritura se presenta en el ámbito escolar alejada de la función

comunicativa, en donde impera el uso gramatical y prescriptivo de la lengua. Contrario a dicho planteamiento y a la concepción representacionista de la lengua, el autor Bronckart (2007) haciendo énfasis sobre la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987, como se citó en Bronckart, 2007) expresa: “la función primordial del lenguaje es contribuir al entendimiento de los miembros de un grupo en el marco de las actividades humanas. Es decir, lo que prevalece es el uso comunicativo” (p. 137). Lo anterior, en coherencia con la importancia de la interacción en el proceso escritural de los estudiantes.

Por su parte Lerner (2001) afirma que:

Lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen con prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la escritura escrita (p. 33).

**2.7.1 Aprendizaje significativo.** En el presente siglo, el aprendizaje de la escritura ha sido considerado como un proceso de suma importancia en el ámbito escolar. Hoy en día las diferentes concepciones, estrategias metodológicas, planteadas en la escuela, están relacionadas con un método que Ausubel, Novak & Hanesian (1983) denominan “Ensayo y Error”, pues los docentes utilizan este procedimiento una y otra vez en sus prácticas pedagógicas. De acuerdo con estos autores, los conocimientos que el estudiante tiene al relacionarlos con la nueva información deben producir un cambio en la enseñanza. Esto es, en palabras de Ausubel y otros(1983):

El aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización (p. 29).

Este concepto esclarece la importancia de tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que el estudiante sabe y puede aprender cuando se reconoce la estructura cognitiva. Esto quiere decir, que en el proceso educativo es de suma importancia, considerar que el individuo no es un recipiente vacío, que necesita

ser llenado, sino, un ser con experiencias vividas y conocimientos que pueden ser tenidos en cuenta para su beneficio.

Cabe anotar, que el conocimiento previo que tiene el estudiante, en muchas ocasiones no es valorado y aprovechado en las aulas de clases, por el contrario, sobresale la enseñanza y aprendizaje mecánico, que como resultado desmotiva estos procesos en el estudiante. Con respecto a los requisitos para aprender de forma significativa, el mismo Ausubel y otros autores (1983) afirman:

El alumno debe manifestar (...) una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (p. 4).

En pocas palabras, son muchos los retos que se tiene en el aprendizaje y enseñanza de la lengua materna y uno de ellos es la puesta en escena de teorías y estrategias como las aquí propuestas, que de seguro contribuirán a mejorar los procesos ya mencionados.

## **2.8 Pedagogía de Proyectos**

La Pedagogía de Proyecto, hace parte de una teoría de tipo constructivista, en la que el estudiante construye el conocimiento, cuyos ejes temáticos están relacionados con la estimulación, motivación y posibilidad de trabajar una propuesta que se planifica, realiza, ejecuta y planea en forma consensuada entre docentes y estudiantes. Según Rincón (2012), los proyectos de aula:

Constituyen la modalidad de proyectos que se acuerdan, planifican, ejecutan y evalúan entre el maestro y los estudiantes. Se originan pues a partir del interés manifiesto de estudiantes y maestros por aprender sobre un determinado tema o problema, por obtener un determinado propósito o por resolver una situación determinada (p. 51).

Esta propuesta denota una concepción del aprendizaje innovadora, el sujeto construye el conocimiento: la lectura y la escritura son procesos de comprensión y de producción y la construcción del lenguaje se realizan en comunicación con el otro. Sus ejes temáticos están enfocados en la estimulación, motivación en los niños a trabajar

una propuesta consensuada y acordada junto con ellos y abordar una práctica comunicativa de lo escrito.

Al hablar de la enseñanza y aprendizaje de la escritura esta propuesta es pertinente, en cuanto que, en la composición escrita el uso de la lengua es el objeto e instrumento de aprendizaje. Camps (2003) afirma:

El aprendizaje de la lengua escrita (y también de algunos usos formales), representa un proceso de reconstrucción de la misma lengua que ya se utiliza en la interacción cara a cara, en la conversación, y que hay que aprender a usar en situaciones comunicativas en el que el locutor-escritor y el destinatario no comparten el mismo contexto situacional (p. 36).

De otra parte, la Pedagogía por proyecto es una alternativa que permite desarrollar actividades que reconocen el trabajo organizado y consensuado por estudiantes y docentes, con el fin de lograr un objetivo en común. Como lo expresa Lerner (2001): “El trabajo por proyectos permite, en efecto, que todos los integrantes de la clase- y no solo los maestros orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida” (p. 34). La Pedagogía por proyecto ofrece la oportunidad de mostrar un resultado elaborado por todos los participantes del proyecto, que puede resultar satisfactorio para ellos.

Así mismo las investigadoras Rodríguez & Pinilla (2001) presentan una propuesta en la que esta estrategia se convierte en una opción de cambio dentro de la cultura escolar y expresa: “La Pedagogía de Proyectos, asumida como una estrategia pedagógica que posibilita los aprendizajes contextualizados y significativos de los alumnos y la participación activa y creativa de los docentes para que puedan asumir su papel integral de formadores” (p. 17). Esta declaración es relevante, pues en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura es de suma importancia tener en cuenta tanto los intereses y necesidades de los estudiantes, como los propósitos y objetivos de los docentes y las instituciones.

El rol del docente es fundamental en esta estrategia, pues es el que orienta, planifica, fortalece y propicia los espacios y actividades que se desarrollan en los proyectos sin perder los propósitos de éstos. Rodríguez & Pinilla (2001) lo expresan de la siguiente manera: “Dentro de esta concepción, el docente asumirá un rol comprensivo, interpretativo y reconstructivo de los procesos escolares, evaluando permanentemente las variables que entran en juego en las prácticas cotidianas, sin perder el horizonte general de su propósito como formador” (p. 35).

Lo anterior, supone un gran reto pues como formador, el docente debe asumir un rol que permita la participación activa de sus estudiantes como protagonistas del aprendizaje, sin olvidar su rol como guiador y acompañante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a la evaluación, en la Pedagogía de Proyectos se permite analizar cómo van los procesos, los niveles de desarrollo y lo que se quiere alcanzar. Esto se logra mediante la evaluación continua, que posibilita examinar los logros tanto individuales como grupales, aspectos indispensables en el proceso de formación. La evaluación desde esta perspectiva, permite la participación de todos los miembros del proyecto (docentes y estudiantes) quienes trabajan en forma solidaria por la consecución de propósitos en común. Lo anterior favorece la interacción en el aula y el desarrollo de competencias a través de un trabajo planificado y organizado, característico de la Pedagogía de Proyectos.

Por su parte Jolibert (1998), como investigadora y experta en didáctica de lengua materna, hace una propuesta en uno de sus más interesantes trabajos de Pedagogía por proyectos y sugiere esta metodología por diversas razones entre éstas, la siguiente: "Los proyectos nacen de la necesidad que surge de la vida diaria del curso o de la escuela; las propuestas pueden ser formuladas por los alumnos o por el profesor" (p. 38). Dicho en otras palabras, esta Pedagogía da sentido a lo que se realiza en el aula, pues lo que allí se propone se hace de manera mancomunada y permite tanto a maestros como estudiantes involucrarse en la organización, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, responde a los reales intereses de los estudiantes y favorece el trabajo colaborativo y significativo. El docente se convierte en un facilitador del aprendizaje y los pares como compañeros con los que se comparte y realiza una tarea en común.

### **3. Referentes Metodológicos**

En el presente capítulo se abordan los aspectos metodológicos que estructuran esta propuesta de investigación. En primer lugar, se presenta el paradigma, luego el método y finalmente el diseño a partir de los que se enfoca el horizonte metodológico de la investigación. De otra parte, se exponen sus rasgos, definiciones y como aportan en el análisis y consecución de los propósitos de dicha propuesta. Además, se explica la pertinencia de estos aspectos con respecto a la actividad discursiva, la escritura, objeto de análisis en esta investigación.

#### **3.1 Paradigma Interpretativo Hermenéutico**

Para abordar esta dificultad que subyace desde las prácticas y concepciones que los docentes tienen de la enseñanza de la actividad escritural en los estudiantes del grado octavo y lo que realmente ellos escriben, el paradigma interpretativo hermenéutico es muy pertinente, pues coloca a los docentes frente a la posibilidad de abrir nuevos senderos, idea fundamental en esta propuesta, pues al analizar lo que escriben los adolescentes en forma natural en el espacio escolar, se corre ese riesgo. Además, abrir nuevas posibilidades de escritura significativa que refuercen los propósitos pedagógicos que se espera en la institución Atahualpa. Otro aspecto que resulta relevante en este tipo de paradigma, es que la realidad está determinada por el contexto social, hecho importante a la hora de dar cuenta de lo que los estudiantes de grado octavo escriben. En palabras de Packer (2010): “La hermenéutica involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como sea posible de supuestos teóricos previos, basada en cambio en la comprensión práctica” (p. 3).

Aunado a la anterior declaración, se resalta la posibilidad de interpretar textos, con el fin de crear nuevas estrategias de tipo metodológico que ayuden a solventar las dificultades que resulten de esta propuesta. Finalmente, este paradigma aporta a este trabajo en la medida en que el estudiante construye el conocimiento, propósito fundamental cuando se escribe en forma espontánea y natural, teniendo en cuenta los reales intereses de los estudiantes.

### 3.2 Investigación cualitativa

En consecuencia, del paradigma ya postulado, el enfoque pertinente para esta propuesta es el cualitativo, pues resulta importante en este tipo de enfoque resaltar que la investigación se hace sobre contextos reales, hecho determinante en esta propuesta, debido a que, en el espacio escolar, puntualmente el aula, es donde se presentan las diferentes situaciones que son objeto de estudio de la lengua. En coherencia con lo anterior Camps (2001) afirma: “El aula constituye, pues, un espacio central de investigación sobre la construcción del conocimiento verbal y metaverbal” (p. 8). De lo que se concluye, que el aula objeto de estudio conformado por estudiantes del grado octavo, será el espacio oportuno y necesario para desarrollar la investigación.

Este enfoque cualitativo tiene una interesante propuesta en la que los resultados no están previstos ni determinados, como lo expresan Morín, Ciurana y Motta (como se citó en Ruedas, Cabrera, & Nieves, 2007):

El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa, es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado e imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante...es una brusquedad que se inventa y se reconstruye continuamente (p. 17).

Otro aspecto relevante de este enfoque es la labor del maestro investigador quien se sumerge en la realidad con el fin de captarla y comprenderla usando instrumentos que le permiten aproximarse a fenómenos particulares, en este caso, los escritos que surgen en el aula, como resultado del interés de los estudiantes por expresar lo que sienten, desean, entre otros. Además, este método permite utilizar diversas estrategias y técnicas que sirven para recopilar muestras y datos que se presentan en el ámbito escolar en estudio. McMillan & Schumacher (2001) afirman: “Los investigadores cualitativos tienen en cuenta la observación participante, las entrevistas, el análisis de los artefactos, la observación del campo y las técnicas suplementarias como estrategias” (p. 441). Todas estas, herramientas indispensables en la recolección y análisis de datos de la propuesta, pues cada una aporta a corroborar las dificultades encontradas en la investigación.

### 3.3 Diseño de Investigación Acción

En concordancia con el paradigma y enfoque ya mencionados, el diseño investigación acción aporta muchos elementos que conllevan a la acción y cambios en los participantes de esta investigación, aspectos relevantes a tener en cuenta, pues la participación activa que conlleve a cambios en los estudiantes y el maestro investigador, es uno de los objetivos primordiales de esta propuesta. Además, con este diseño, tanto el investigador como los sujetos en estudios determinan conjuntamente conocimientos que por ende generarán transformación social y será la base fundamental al analizar la escritura de los estudiantes, punto central en el análisis de esta postulación. De otra parte, es importante destacar la movilización que se está presentado actualmente entre los docentes, quienes poco a poco incursionan en el campo de la investigación y adoptan una postura que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, no solo como sujetos transmisores de conocimientos, sino como transformadores de realidades, Popper (2001) lo expresa: “Pero hoy se dice que nuestros investigadores y científicos contemporáneos no son simples buscadores, sino también descubridores” (p. 26).

La Investigación Acción, es pertinente además, pues al estudiar una situación de tipo social, en este caso la necesidad de percibir la escritura como fundamental en la construcción del conocimiento, es relevante la intervención mediada por una estrategia metodológica, que permita resolver el problema a partir de acciones que conlleven a potenciar la escritura en los estudiantes, al contar con destinatarios reales, teniendo en cuenta la escritura como proceso, que finalmente los identifique como productores de textos con un uso cercano a su realidad. Por otro lado, la investigación acción permite la participación activa de los participantes en la investigación, en palabras de Elliot (2000) “La investigación-acción implica necesariamente a los participantes en el autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación” (p. 6).

Por último, este diseño de investigación, permite la transformación de las prácticas mediante el diseño e implementación de dicha estrategia metodológica, con el fin de cualificar las producciones escritas de los estudiantes, utilizando como vehículo la carta, texto que circula en las aulas como una práctica desatendida y en ocasiones, sin relevancia en el aula. El siguiente apartado, se planteó en fases enfocadas a

desarrollar una intervención que permitió favorecer las producciones escritas de los estudiantes de grado octavo, logrando su reconocimiento como productores de textos.

### **3.4 Fases de la investigación**

Para la realización de este estudio, se desarrolló en diferentes momentos en coherencia con la Investigación Acción. Estas fases o etapas iniciaron con la exploración de una idea inicial, identificación, el diseño e implementación de una estrategia metodológica, con el fin de dar solución al problema planteado al comienzo de esta investigación. Finalmente, se realizó la sistematización, análisis de resultado y reflexiones de la investigación.

**3.4.1 Fase de planificación de la propuesta.** En esta primera parte de la investigación, según lo propone Elliot (2000) se realizó la identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar. Para dicha identificación, se cumplió con la implementación de diversos instrumentos con el fin de recopilar información que evidenciaran la problemática. Al inicio, se realizó observaciones de clases a docentes de diferentes áreas, con el fin de confirmar la problemática identificada, en este caso, la enseñanza y aprendizaje del proceso de escritura, como una actividad alejada de la realidad e intereses de los estudiantes. Luego, se hizo el rastreo de lo que se ha investigado sobre escritura, con la indagación y revisión de trabajos de grado maestría, tesis doctorales y artículos de investigación, para explorar y rescatar los aportes pertinentes a esta investigación. Además, se realizó un análisis documental para encontrar divergencia y convergencias entre las Políticas Públicas e Institucionales, el Proyecto Educativo Institucional y los Planes de Estudio, que sin duda arrojaron datos, que influyen en la práctica docente en el CAIED. De los anteriores análisis, surgen las primeras categorías, que encauzan el diseño de una estrategia pedagógica acorde con la problemática encontrada. Para dar sustento a dicha problemática, se hizo el planteamiento de los referentes teóricos que guiaron la investigación. En concordancia con las categorías, a saber: la escritura desde una perspectiva cognitiva, la carta, como género del discurso y la Pedagogía por Proyectos.

**3.4.2 Plan de acción.** En esta fase, se organizó un plan para la recolección de los datos que serán utilizados como evidencia del problema a resolver. Durante esta etapa, es de suma importancia el apoyo documental que servirá como una herramienta para

sustentar los cuestionamientos que surjan en la investigación. Paralelamente, se realiza el diseño de una estrategia didáctica que permitió la consecución de los objetivos de la propuesta. Dicha estrategia, se puso en marcha desde el mes de septiembre de 2016 hasta el mes de mayo de 2017, en los que se planteó un proyecto de aula, planeado, realizado y evaluado por los estudiantes y la docente. Su evaluación se realizó durante todo el proceso de manera continua, con el fin de ir analizando su pertinencia.

**3.4.3 Sistematización y análisis de los resultados.** Esta fase de la investigación es relevante, debido a los descubrimientos que se encontraron durante las diferentes fases de la implementación de la estrategia metodológica. Al inicio de ésta, se evidencian las prácticas tradicionales que se implementan en el aula con respecto al proceso de escritura, y cobra protagonismo cada etapa, pues al analizar los escritos antes, durante y después de la implementación surgen cambios positivos en dicho proceso. Lo anterior, permitió realizar la reflexión en torno a la estrategia didáctica planteada y los resultados finales. Por último, surgieron algunas reflexiones y recomendaciones para futuros investigadores, con el fin de aportar en investigaciones relacionadas con la escritura.

### **3.5 Instrumentos para la recolección de datos**

A continuación, se relacionan los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información:

**3.5.1 Análisis de documentos.** Esta técnica de recolección de información permite analizar y comprender la realidad donde se realiza la investigación, pues con esta práctica se realiza la lectura del contexto, en la que se hizo la revisión de las Políticas Públicas, con respecto a la concepción del lenguaje y enseñanza de la escritura, documentos del CAIED, como el PEI (2014), Planes de Estudio y Proyectos de Área de Humanidades. Además, el informe de los resultados de las Pruebas Saber presentadas en el año 2015, cuadernos, escritos del libro viajero y escritos espontáneos de los estudiantes.

**3.5.2 La Encuesta.** La encuesta es un instrumento que facilita la recolección de la información y es muy útil al momento de interpretar los datos, pues provee información sobre un tema específico. En esta propuesta se aplicaron encuestas (Anexo N°1) a 5

docentes de diferentes áreas y a varios estudiantes, con el propósito de conocer sus opiniones sobre la escritura y las diferentes estrategias utilizadas en el aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

**3.5.3 Registro de clases.** La problemática relacionada con producción de textos escritos, se logró mediante la observación de 8 clases de las áreas de español, inglés y matemáticas, 5 de tipo focal y 3 de tipo global, dicha dificultad se presentó cuando las actividades que se proponen, no cuentan con consignas claras, no siguen un proceso al escribir y las temáticas están alejadas de los intereses de los estudiantes. Los registros, se realizaron con la observación y toma de notas de aspectos de las clases, previo consentimiento de los docentes.

**3.5.4 Entrevista a docentes y estudiantes.** Este registro se realizó al inicio de la recolección del corpus, a través de varias preguntas relacionadas con los procesos de escritura y las diferentes estrategias que se utilizan en las diferentes áreas. La entrevista a los docentes se hizo en forma individual y a los estudiantes en grupo focal. Con este instrumento en formato de audio, se evidencio algunas contradicciones entre las concepciones de los docentes y los estudiantes.

### **3.6 Población y muestra**

Esta investigación se desarrolló en el CAIED, con la participación de 37 estudiantes, 20 mujeres y 17 hombres que iniciaron en el grado sexto y la culminan en el grado octavo, con edades entre los 13 y 15 años. Para facilitar la recolección del corpus de la investigación, cada estudiante contará con una carpeta de trabajo con sus datos, rejillas de evaluación, autoevaluación y producciones escritas.

Como aspecto relevante que caracteriza el grupo, cabe decir, que los estudiantes en las horas de la tarde, debido al trabajo de sus padres, pasan tiempo solos o con algún familiar cercano, lo que se refleja en la falta de acompañamiento en los procesos académicos y de convivencia. En general, es un grupo que muestra interés por el estudio, cuenta con 6 estudiantes repitentes. Otra característica del grupo es su gusto por la lectura y escritura, en especial de textos auténticos, como cartas, libros viajeros, diarios que surgen de su espontaneidad, son muy creativos y se destacan algunos por su gusto por la pintura y las actividades deportivas, en especial por el fútbol tanto en los niños como en las niñas. Además, son muy dispuestos cuando se les propone trabajo

que requiera colaboración y participación a nivel individual y grupal y se cuenta con el apoyo de la mayoría de los padres en las actividades que propone la institución o desde la dirección de curso. Finalmente, se puede decir que en general es un grupo con el que se puede desarrollar un proyecto, pues su interés por la clase, disposición y creatividad, aspectos fundamentales que se tuvieron en cuenta en esta propuesta.

### 3.7 Matriz de categorías y subcategorías de análisis

Tabla N°3 *Matriz de categorías y subcategorías de análisis*

Pregunta	Objetivos	Categorías	Subcategorías	Unidades de Análisis
Cómo potenciar la producción textual a través la escritura de cartas en el marco de un proyecto de aula en estudiantes de grado octavo del CAIED?	Potenciar la producción textual través de la escritura de cartas mediante la implementación de un proyecto de aula en estudiantes de grado octavo del CAIED	Género Epistolar	La carta	Discursiva Textual Convenciones de legibilidad
			Escritura como proceso	Planear
		Redactar		Coherencia y cohesión textual
		Examinar		Revisión y evaluación del texto.
		Pedagogía de la escritura	Proyecto de aula	Rol del docente Rol del estudiante
			Fases	Planeación Ejecución Evaluación

Fuente: Elaboración propia.

### 3.8 Estrategia metodológica: Pedagogía por proyectos

**3.8.1 Génesis de la Pedagogía por proyectos.** En el plan de acción, se optó por la Pedagogía de Proyectos, que permitió realizar la intervención pedagógica y, por ende, favorecer el progreso en la consecución de los objetivos de la investigación, a través de las diferentes fases, que viabilizaron el proceso de construcción del conocimiento en forma conjunta entre los participantes del proyecto. Tomando como referencia la innovación de las prácticas educativas, la Pedagogía por Proyectos ocupa un lugar importante desde hace mucho tiempo y en diferentes periodos de este siglo. En el año

1918 Kilpatrick empezó a desarrollar esta propuesta con algunas de los aportes de Dewey, quienes consideraban que el pensamiento se desarrollaba en una situación problema que se soluciona mediante una variedad de actos voluntarios. Lo anterior, sirve como pauta entre las diferentes concepciones sobre la Pedagogía de Proyectos.

**3.8.2 El Método de Proyectos: propuesta cercana a la vida diaria.** El maestro Fernando Sainz (1931), formula la pregunta como eje central del método de proyectos y sugiere que lo que el estudiante experimenta en las aulas no debe ser diferente a la vida exterior. Los niños y niñas se convierten en partícipes de experiencias de trabajo y de lo cotidiano. Por lo tanto, se plantea hasta aquí una versión de los proyectos que parten de una situación problema vinculado a la vida diaria de los estudiantes, hecho que se da de acuerdo a los contextos en el que desarrolle el proyecto, pues, puede variar de acuerdo a los intereses y circunstancias en la que presente el planteamiento de éste.

**3.8.3 Nuevos surgimientos y planteamientos de la Pedagogía por Proyectos.** A mediados de los años 60 aparece un nuevo interés por los proyectos denominado trabajo por temas (TpT), esta idea surgió desde los postulados de Jean Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia y el rol de ésta en el aprendizaje de nuevos conceptos. Bruner (1963) complementa esta teoría con el planteamiento de “conceptos clave”, con el propósito de comprender de una manera más fácil los diferentes conceptos y por ende aprender los temas de las diferentes disciplinas. Aunado a lo anterior, Bruner propone la idea del “currículo en espiral” en la que los estudiantes aprenden en un principio un término clave de una manera primitiva y luego durante su etapa escolar las abordará de una manera cada vez más compleja. Más adelante, con los Movimientos de Renovación Pedagógica especialmente en los países de habla inglesa, se vive un proceso que renueva la escuela. La enseñanza por centros de interés junto con las ideas de Freinet incursionan en las prácticas educativas del momento dando paso en los años 80 a las postulaciones del constructivismo.

La visión constructivista del aprendizaje desde su postura sociocultural otorga al contexto una relevancia en relación con la cultura en la que se ha de enseñar y aprender. Las estrategias de metacognición como lo son la planificación, organización

e investigación de la información, son considerados aspectos indispensables en el aprendizaje.

Finalmente, se puede deducir que la Pedagogía de Proyectos es una estrategia que durante años ha formado parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que sus postulaciones favorecen el desarrollo del pensamiento y que tanto estudiantes como docentes son responsables de la construcción del aprendizaje. Además, es una interesante alternativa para afrontar las diferentes problemáticas que se enfrentan en el aula, debido a la diversidad de estudiantes que comparten en el ámbito escolar.

#### 4. Análisis y Discusión de Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la implementación de la estrategia metodológica, en este caso un proyecto de aula, que se efectuó con el fin de dar solución a la problemática en la producción escrita que se evidenció en estudiantes de grado octavo. Entre los aspectos que se mostró en dicha problemática, se encuentran: la producción de textos como producto y como único destinatario el docente, sin ningún propósito claro, la ausencia de la enseñanza de la escritura como un proceso y la didáctica de la escritura con una concepción prescriptiva de la lengua. Teniendo en cuenta las anteriores apreciaciones, se planteó la pregunta de investigación: ¿Cómo potenciar la producción textual a través de la escritura de cartas en estudiantes de grado octavo del CAIED?

Inicialmente, este apartado se organiza con una breve descripción de la propuesta de intervención pedagógica y posteriormente se presentan los resultados obtenidos en relación con: Escritura como proceso, Género Epistolar y Proyecto de Aula.

La intervención se llevó a cabo durante el año 2016 en los meses de octubre y noviembre y el año 2017 en los meses de febrero a mayo. Se desarrolló inicialmente con estudiantes del grado octavo, entre los 13 y 15 años de edad. La implementación se realizó en las clases de Lengua Castellana en 3 sesiones semanales de 55 minutos. Para la ejecución de la propuesta, se planeó en forma conjunta un proyecto de aula de larga duración llamado “Amigos por correspondencia”, el cual se orientó teniendo en cuenta un tema del interés de los estudiantes, el cual sirvió como promotor de la producción escrita de cartas a destinatarios reales. Además, favorecer el proceso de escritura a través de estrategias de planeación, revisión y edición del texto.

El proyecto de aula se planteó teniendo en cuenta los postulados de Jolibert (1998), quien considera esta metodología como la oportunidad de realizar un trabajo mancomunado entre docente y estudiantes, en su planeación ejecución y evaluación, en concordancia con las concepciones sobre aprendizaje significativo de Ausubel & otros investigadores (1983), en el que el estudiante es protagonista de su aprendizaje, al relacionar su conocimiento previo con la nueva información, ambas importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Las fases que se proponen por la autora Jolibert (1998) para el diseño e implementación del proyecto de aula son: fase de planeación o planificación, realización de las tareas, culminación, evaluación y sistematización del proyecto y aprendizajes.

#### 4.1 Planeación de la estrategia

Tomando como referencia la Pedagogía de Proyectos utilizada como una estrategia innovadora se propuso dicha metodología, en la que los intereses de los estudiantes y acompañamiento del docente darán la pauta para desarrollar esta propuesta. En cada momento de la intervención, se recolectaron instrumentos, con el propósito de hacer seguimiento en el proceso escritor de los estudiantes y verificar sus avances.

En el siguiente cuadro se presenta las diferentes fases en las que se desarrolla un proyecto de aula, teniendo en cuenta la propuesta por Jolibert (como se citó en Rincón, 2012, p. 29).

*Esquema N° 2. Fases del proyecto de aula.*



Fuente: Adaptado de Jolibert (1998).

Teniendo en cuenta las anteriores fases, se realiza la propuesta general:

Tabla N°4 *Propuesta general proyecto de aula*

<b>Fases</b>	<b>Aspectos</b>	<b>Objetivos pedagógicos</b>	<b>Acciones o estrategias</b>
<b>Fase 1</b> <b>Etapas de negociación y planificación.</b>	Negociación y planificación del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar acuerdos en forma conjunta con los estudiantes sobre la propuesta.</li> <li>• Presentar los objetivos de la propuesta para motivar a los estudiantes.</li> </ul>	1ª – 4ª sesión <ul style="list-style-type: none"> <li>• Negociación con los estudiantes sobre el tema del proyecto.</li> <li>• Planificación de las tareas y actividades necesarias para el desarrollo o implementación del proyecto.</li> <li>• Formulación de un proyecto de exploración.</li> </ul>
<b>Fase 2</b> <b>Realización y ejecución de las tareas.</b>	Realización de las tareas Funcionamiento y desarrollo de la estrategia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicio, implementación y desarrollo de las tareas, con el fin de alcanzar los objetivos de la propuesta</li> </ul>	5ª – 13ª sesión <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimulación del conocimiento previo sobre el tema.</li> <li>• Ejecución de las tareas.</li> </ul>
<b>Fase 3</b> <b>Culminación</b>	Parte final y culminación del proyecto en forma conjunta con los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar con los estudiantes la socialización y producto final del proyecto.</li> </ul>	14ª sesión <ul style="list-style-type: none"> <li>• Culminación y socialización del producto final.</li> </ul>
<b>Fase 4 y 5</b> <b>Evaluación de la propuesta y de los aprendizajes. (sistematización)</b>	Evaluación y valoración de la propuesta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar el uso de rejillas de evaluación que den cuenta de los avances y cualificación de la escritura de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterización de los procesos didácticos implicados en el desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura de cartas con estudiantes de grado</li> </ul>

Fases	Aspectos	Objetivos pedagógicos	Acciones o estrategias
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoevaluar y coevaluar su desempeño y el de sus compañeros con la utilización de rejillas, que les permita detectar sus avances y/o dificultades al escribir.</li> </ul>	octavo.

Fuente: Elaboración propia.

La propuesta que se presenta en el cuadro anterior, se formuló en forma conjunta, docente y estudiantes, se trabajó en grupos con el fin de tener en cuenta las opiniones y posibles sugerencias de todos. Lo que se planteó anteriormente en el cuadro de planificación, se realizó en varias sesiones, para aprovechar el tiempo y construir en forma conjunta la primera fase de esta propuesta. Aunado a lo anterior, se propuso que cada estudiante realizara un contrato de actividades personales, con el fin de comprometerles en la participación y colaboración de dicha propuesta. A continuación, un ejemplo del contrato que se diseñó en el momento de la implementación y ejecución del proyecto. (Anexo No.1).

Paralela a esta planificación conjunta y realización de los contratos, la docente realizó una planificación de las actividades con sus respectivos objetivos y aprendizajes esperados en cada sesión. Lo anterior, para lograr organizar el trabajo de cada sesión y así garantizar la consecución de los objetivos planteados. Finalmente, lo propuesto hasta aquí, formuló con el fin de permitir la participación activa de los estudiantes, quienes planearon junto con la docente las diferentes fases del proyecto, como lo expresa Rincón (2012):

La planificación compartida va en contravía con las prácticas docentes mecánicas, en las que esta etapa de la enseñanza no exige una toma de posición respecto de los saberes, las creencias, los rituales, la cultura escolar, el marco de políticas, el discurso disciplinar, las concepciones sobre el enseñar, el aprender y el interactuar. (p. 36).

La construcción de la propuesta implicó resolver algunos interrogantes que partieron de los reales intereses de los estudiantes.

- ¿Cómo favorecer la escritura como proceso en los estudiantes del grado octavo?
- ¿Cómo la escritura de cartas potencia las producciones textuales de los estudiantes?
- ¿Cómo desde la interacción se contribuye a la producción de textos escritos?
- ¿Qué y cómo evaluar los textos escritos de los estudiantes?
- ¿Cómo propiciar ambientes de escritura significativa con el uso de la carta a destinatarios reales?

Tabla N° 5 *Síntesis fases estrategia metodológica*

Planeación y organización de las fases de la estrategia metodológica			
Fases	Temáticas	Propósitos	Acciones
<b>Fase I</b> <b>Planificación</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planear y negociar en forma conjunta sobre la temática del proyecto.</li> <li>• Formular los objetivos del proyecto con participación de docente y estudiantes.</li> </ul>	1º- 4º sesión. Negociación conjunta sobre el tema a trabajar en el proyecto y las preguntas que orientaran el proyecto. Planificación de las tareas y actividades necesarias para el desarrollo o implementación del proyecto. Realización y firma de contrato de actividades por parte de estudiantes y docente.
<b>Fase 2</b> <b>Realización de las tareas</b>	Tipos de textos. (Género epistolar) La carta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforzar el concepto de los estudiantes sobre el género epistolar, la carta.</li> </ul>	5º- 7º sesión Conceptualización del género epistolar teniendo en cuenta los aprendizajes previos de los estudiantes.
	Dimensión discursiva de la carta (propósito, silueta textual)		8º-10º sesión Identificación de los propósitos, silueta textual,

Planeación y organización de las fases de la estrategia metodológica			
Fases	Temáticas	Propósitos	Acciones
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dimensión textual (Coherencia y cohesión textual) y de legibilidad</li> </ul>		coherencia, cohesión textual, signos de puntuación, ortografía en la escritura de cartas.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Ortografía,</li> </ul>		
	puntuación, segmentación de oraciones).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer las diferentes dimensiones de la escritura de cartas a destinatarios reales.</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>	
<b>Fase III</b> <b>Culminación</b>	Escritura como proceso (planeación, revisión y edición).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar borradores de escritura en la producción escrita de cartas.</li> <li>Socializar los resultados y producto del proyecto.</li> </ul>	11° y 14° sesión Realización de escritura de cartas teniendo en cuenta la escritura como proceso. Escritura de cartas al periódico el tiempo para su posible publicación.
<b>Fase IV y V</b> <b>Evaluación del proyecto y de los aprendizajes</b>	Proceso de evaluación de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar listas de cotejo de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre el aprendizaje y dificultades de la</li> </ul>	15 y 16 sesión Análisis y reflexión sobre el proceso de producción escrita realizado. Evaluación conjunta del proyecto. Sistematización de resultados y conclusiones.

Planeación y organización de las fases de la estrategia metodológica			
Fases	Temáticas	Propósitos	Acciones
		temática.	

Fuente: Elaboración propia.

## 4.2 Fase 1

**4.2.1 Negociación y planificación del proyecto.** Esta fase se inició desde el mes de octubre con los estudiantes del grado 702 del CAIED previo consentimiento de los padres y las directivas de la institución. Los padres firman la autorización para tomar las evidencias que se necesitan para el desarrollo del proyecto. Desde el inicio los estudiantes son participantes activos del proceso. Este proyecto se llevó a cabo teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes sobre dicha metodología, con el fin de hacer una construcción conjunta de la propuesta. Este proyecto se llevará a cabo a mediados del cuarto periodo de 2016 y primer periodo de 2017.

Tabla N° 6 Proyecto “Amigos por Correspondencia”

Proyecto de larga duración	
<b>Duración:</b> 16 sesiones.	Fase de negociación y planeación
<b>Objetivos:</b>	
<b>Identificar los intereses y temas del proyecto con los estudiantes, a través de la fase de negociación.</b>	
<b>Planear en forma conjunta las tareas, responsabilidades y recursos para el proyecto.</b>	
<b>Fase de negociación:</b>	
Esta etapa se inicia con la formulación de la pregunta: ¿Qué les gustaría aprender en este periodo? Teniendo en cuenta esta pregunta, se escriben en el tablero las sugerencias de los estudiantes, en esta lluvia de ideas, resultan los siguientes temas:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La música</li> <li>• Las redes sociales</li> <li>• Deportes (futbol, baloncesto, entre otros)</li> <li>• El cine</li> <li>• Los delitos juveniles.</li> </ul>	

- 
- Internet
  - La moda juvenil

Después de la discusión sobre el tema, la docente propone una votación para elegir el tema, pues se encuentra muy dividida las opiniones. La elección se hace a través de la escritura en un papelito sobre el tema de su preferencia, se recoge en una bolsa y se realiza el respectivo conteo. La votación arroja los siguientes resultados: 3 votan por la música, 8 por las redes sociales, 6 por deportes, 2 por el cine, 5 por internet, 1 por moda juvenil y 10 por los delitos juveniles, siendo esta ultima la propuesta ganadora.

---

### **Preguntas orientadoras:**

La docente enfatiza la importancia de formular preguntas que orienten el proyecto y la resolución del tema. Los estudiantes empiezan la lluvia de ideas y la docente toma nota en el tablero, surgen preguntas como: ¿Qué motivos tienen los jóvenes o adolescentes para cometer delitos? ¿Cuáles son los delitos que más cometen los adolescentes? ¿Cuáles son las consecuencias de cometer un delito por parte de los adolescentes? ¿Qué castigos reciben los adolescentes cuando cometen un delito? ¿Qué efectos a nivel personal y familiar tiene el adolescente cuando se ve implicado en un delito? ¿Cómo se clasifican los delitos juveniles en Colombia? ¿Cuándo un joven comete un delito, es influenciado por su grupo de amigos o lo hace solo? ¿Cuál es la edad promedio en la que inician los jóvenes en la delincuencia? ¿El contexto familiar influye para que un adolescente se convierta en un delincuente? Las anteriores preguntas se definieron entre otras que se habían formulado por parte de los estudiantes y algunas se complementaron con otras que eran repetidas. Finalmente, la docente interviene y les sugiere a los estudiantes para la próxima sesión traer ideas de actividades que puedan realizarse con el fin de dar respuesta a estos interrogantes. Además, les sugiere que piensen en un tema de la clase que podría ayudarles a resolver e implementar el tema del proyecto.

---

### **Fase de planeación y definición de objetivos**

La docente junto con sus estudiantes en esta etapa teniendo en cuenta el tema y las preguntas que se definieron plantean los objetivos del proyecto, para esta actividad se reúnen en 7 grupos de 5 estudiantes y apoyándose en las preguntas formulan objetivos que son socializados por un integrante de cada grupo. La docente escucha y toma nota de las propuestas de los estudiantes, surge un listado de varios objetivos de los que finalmente se determinan los siguientes:

- Identificar los delitos juveniles que se cometen en Colombia, sus causas y
-

---

consecuencias.

- Reconocer los motivos que conllevan a los adolescentes a cometer un delito
  - Aprender sobre los efectos negativos que tiene cometer un delito en la edad juvenil.
  - Planear unas actividades en el aula y fuera de ella para evitar caer en la delincuencia.
  - Utilizar un contenido de la clase de español para aprender sobre el tema.
- 

### **Planeación de tareas y responsabilidades**

En esta fase se les cuestiona a los estudiantes sobre qué les gustaría hacer para cumplir con los objetivos propuestos y la resolución de las preguntas, a lo que sugieren hacer un cuadro de tareas y responsabilidades, la docente agrega que se debe incluir el tiempo y la actividad discursiva que se quiere desarrollar en cada actividad. En forma grupal y colaborativa proponen varias ideas como: leer sobre los delitos juveniles en Colombia, ver videos, buscar información en internet, preguntarles a los padres sobre el tema, escribir sobre el tema, averiguar sobre sitios de reclusión de adolescentes, entrevistar un adolescente que haya experimentado ese proceso, escribir cartas a jóvenes privados de su libertad, hacer exposiciones sobre el tema, entre otros. Con las anteriores ideas se organizó el siguiente cuadro:

<b>Tareas</b>	<b>Responsables</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Actividades discursivas del lenguaje a realizar</b>
Lectura sobre delitos juveniles en Colombia.	Estudiantes y docente traen a la clase textos e información sobre el tema	2 horas	Lectura
Búsqueda en internet información relevante sobre delitos juveniles en Colombia.	Docente y estudiantes con el uso de computadores buscan información sobre el tema	2 horas	Lectura y Escritura (toma de apuntes).
Exposición sobre los delitos juveniles.	Docente distribuye las temáticas que respondan al tema y los	4 horas	Oralidad y escritura.

---

	interrogantes en grupos de 5 estudiantes		
Organización de entrevista a un joven que experimento estar privado de la libertad.	Estudiantes y docente, organizan las preguntas que se realizarán al joven que se entrevistará.	2 horas	Escritura (realización de preguntas para la entrevista)
Realización de la entrevista.	Estudiantes realizan una entrevista al joven, con la dirección y apoyo del docente.	1 hora	Oralidad. (formulación de preguntas)
Cartas de agradecimiento al joven que se entrevistó.	Estudiantes con ayuda del docente elaboran cartas de agradecimiento por la entrevista.	2 horas.	Escritura.
Selección de video o película sobre el tema de los delitos juveniles.	Por votación se decide entre un listado de sugerencias de películas la del interés de los estudiantes, previa consulta de la temática.	1 hora	Oralidad y escritura.
Proyección película (cine foro)	La docente organiza los espacios y recursos para la proyección de la película con ayuda de los estudiantes	2 horas	Lectura y escritura.
Escritura de carta a los jóvenes contactados de un centro de reclusión juvenil.	Estudiantes bajo la supervisión del docente escriben carta a destinatarios reales.	2 horas	Escritura.
Cartas a rector del CAIED para contar sobre el proyecto.	Los estudiantes con ayuda de la docente escriben cartas al rector	2 horas	Escritura y oralidad.

	del CAIED para dar a conocer el proyecto.		
Escritura de cartas al periódico el tiempo con el fin de dar opinión sobre el tema del proyecto en la sesión cartas del lector.	Docente y estudiantes escriben cartas en computador para ser enviadas al periódico.	4 horas	Escritura.
Reflexión final y propuesta de realizar texto que recopile parte de las producciones textuales de los estudiantes.	Estudiantes y docente hacen reflexión sobre todo el proceso y la propuesta en general. Se hace el cierre con el lanzamiento del texto, se invitó a padres y estudiantes.	2 horas	Oralidad y escritura.

---

**Definición del nombre:**

Para esta actividad se solicita a los estudiantes proponer nombres en forma individual y luego reunidos en grupo se define uno y en consenso general por votación se decide el nombre, entre los posibles nombres surgieron los siguientes: Abriendo conocimientos, cartas para expresarte, cartas viajeras, cartas para la vida, escribe y aprende, el conocimiento es poder, amigo a la carta, amigo por correspondencia, cartero amigo. Entre las anteriores propuestas gana la propuesta "Amigos por correspondencia" quien obtuvo la mayor votación, unánime de los diferentes grupos.

---

Fuente: Elaboración propia.

Para la continuación de esta fase, se realizó una reunión con padres y estudiantes con el fin de informar sobre los propósitos de la propuesta, a quienes se les comunico en qué consistía dicha estrategia y a la vez contar con su permiso y aprobación y además aclarar dudas e inquietudes sobre el trabajo por proyectos. Se logró contar con el apoyo y los aportes de los padres y estudiantes en esta primera etapa, quienes firmaron permisos para la recolección de datos para la investigación (Anexo 2 firma permisos). En esta instancia es relevante resaltar que al inicio de esta fase, resultó sorprendente para los estudiantes la posibilidad de poder dar su opinión sobre lo que ellos querían aprender y formar parte activa de esta propuesta.

En la primera sesión de la planificación del proyecto, tomando como referencia la motivación que los estudiantes muestran por su deseo de indagar, conocer y aprender, se inicia esta etapa de negociación con la formulación de la pregunta: ¿Qué les gustaría aprender?, con el fin de tener en cuenta los intereses de los estudiantes en el planteamiento de una temática para el proyecto.

#### Transcripción N° 1 *Primera sesión*

---

Representación o códigos:

**P:** Profesora

**E** numero

**VE:** Varios estudiantes

---

*P: Bien ya damos inicio a este último periodo ¿Qué les gustaría aprender en este periodo que nos resta del año?*

*E5: ¿Nosotros profe? ¿Nos pregunta, y eso?*

*P: Pues si ustedes, la idea es que organicemos el proyecto entre todos.*

*E5: Ahhh... pues claro.*

*E1: Pues, ya que nos pregunta, hagamos algo diferente.*

*E2: Si, pero la profe pregunta que queremos, pues diga.*

*E3: Ahh...es que hay tantos temas.*

*P: OK, les sugiero dar sus opiniones y hacemos un listado y votamos.*

*VE: si profe, mejor así.*

*E1: Yo escribo en el tablero.*

*P: Listo, pasa y comencemos.*

*E4: Yo digo que hablemos sobre música o algo así, las redes sociales también.*

*E5: Noooo. Mejor deportes profe.*

*VE: Eso si deportes.*

*E2: Bueno si pero ¿Qué tal sobre cine?*

*E6: Internet, eso es chévere.*

*E1: pues igual a lo que dice Camilo, redes sociales.*

*E7: A mí me parece que debemos aprovechar y hablar sobre los delitos de los jóvenes, por lo de Kevin.*

*E3: si, si y él nos puede contar de lo de él.*

*E8: No eso no, mejor moda juvenil o sobre experiencias paranormales.*

---

---

*P: Bien yo creo que ya tenemos bastantes temas, que tal si ya elegimos la temática. Les propongo hacer grupos y escogemos un tema y los que tengan mayor puntaje, los escribimos y votamos, ¿Qué les parece?*

*VE: siiii, listo profe, hagamos así.*

---

Fuente: Elaboración propia.

(Se organizan por grupos de 8) al finalizar se realiza la votación y los de mayor interés de los estudiantes son: la música, el fútbol, delitos juveniles y redes sociales. En la votación secreta por papelitos, gana la temática de los delitos juveniles.

**COMENTARIO O REFLEXIÓN:**

En esta fase se da inicio a lo planteado en la estrategia metodológica, la negociación conjunta entre docente y estudiantes sobre el tema para la iniciación del proyecto de aula. En consonancia con lo propuesto en esta primera fase, donde la participación activa de los estudiantes es relevante, en forma conjunta con lo propuesto por el docente, teniendo en cuenta sus intereses y propuestas a la hora de definir el tema.

Para la siguiente sesión la docente, en conjunto con los estudiantes, realizó la negociación de las tareas, una estudiante se encargó del acta con el fin de contar con un registro de la organización de las tareas y las fechas para su realización. Para este momento de la fase, la docente enfatizó a sus estudiantes la importancia de formular preguntas que orienten el proyecto y la resolución del tema que se ha escogido. Luego de dicha reflexión, los estudiantes empiezan la lluvia de ideas y la formulación de las siguientes preguntas de las que la docente toma nota en el tablero.

Transcripción No. 2 *Segunda sesión*

---

*P: Bien ya que tenemos el tema, ahora necesitamos hacernos unas preguntas para que nos ayuden a desarrollar el tema.*

*E2: ¿Cómo así profe? No entiendo.*

*P: pues, como la sesión pasada elegimos el tema, la idea es que entre todos formulemos unas preguntas de lo que nos gustaría saber sobre los delitos juveniles.*

*E2: Listo profe, gracias, ya entendí, es como para aprender más del tema.*

*E3: si claro, y además investigar, ¿verdad profe?*

*P: si señora. Esa es la idea. Pero bueno, que se les ocurre, yo voy escribiendo sus ideas en el tablero.*

*E1: Yo digo una profe, ¿Por qué los muchachos cometen malos actos?*

*P1: Bien, te parece si escribimos ¿Qué motivos tienen los jóvenes o adolescentes para*

---

---

*cometer delitos?*

*E1: sí, eso profe.*

*E4: profe, profe, y que tal. ¿Cuáles son los delitos que más cometen los adolescentes?*

*P: sí, muy bien. ¿Otra pregunta?*

*E5: ¿Qué castigos reciben cuando cometen un delito?*

*E6: ¿Cómo se clasifican los delitos?*

*P: Muy bien.*

*E7: ¿Qué lo conlleva a cometer un delito?*

*P: Esa está muy interesante. ¿Qué dicen todos?*

*VE: sí esa está buena.*

*E9: ¿A qué edad inician a cometer delitos?*

*E10: ¿Influye la familia o el contexto para que un joven se convierta en delincuente?*

---

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la docente intervino y les sugirió a los estudiantes que para la próxima sesión traer ideas de actividades que puedan realizarse con el fin de dar respuesta a estos interrogantes. Además, les sugirió que piensen en un tema de la clase de español que podría ayudarles a resolver e implementar el tema y las preguntas del proyecto.

#### COMENTARIO O REFLEXIÓN:

Las preguntas orientadoras son la pauta para incluir las temáticas del área y de la investigación, con el fin de plantear más adelante los objetivos del proyecto de aula y determinar las dimensiones que se tendrán en cuenta para la respectiva evaluación en las producciones escritas y orales.

En la sesión N° 3 teniendo en cuenta el tema y las preguntas que se definieron en la sesión anterior, se plantean los objetivos del proyecto; para esta actividad se reúnen en 7 grupos de 5 estudiantes y apoyándose en las preguntas se formulan objetivos que son socializados por un integrante de cada grupo. La docente escucha y toma nota de las propuestas de los estudiantes.

Transcripción N° 3 *Tercera sesión*

---

*P: Hola chicos; ¿cómo van? Los necesito en grupos de cinco y juntos vamos a plantear los objetivos del proyecto, para esto, por favor teniendo en cuenta las preguntas vamos a plantear los objetivos.*

*E3: profe, ¿pero las escribimos o se las decimos y ya?*

*P: Primero e los grupos, leemos las preguntas y de ahí vamos formulando los objetivos, lo*

---

---

*ideal es escribirlos.*

*E5: Listo profe, ¿y cuantos?*

*P: podemos mira 3 o cuatro, eso depende de lo que surja en los grupos.*

*E1: Listo y cuando acabemos le dictamos y ya.*

*P: sí señor, para hacerlo entre todos. Tienen 15 minutos y socializamos.*

*VE: Bueno si señora.*

(Después de un rato, hay intervenciones por grupos y se determinan los objetivos).

---

Fuente: Elaboración propia.

Del trabajo direccionado por grupos se destacaron los siguientes propósitos:

- Aprender sobre los efectos negativos que tiene cometer un delito juvenil.
- Identificar los delitos juveniles que se cometen en Colombia, sus causas y consecuencias.
- Reconocer los motivos que conllevan a los adolescentes a cometer un delito
- Aprender sobre los efectos negativos que tiene cometer un delito en la edad juvenil.
- Planear unas actividades en el aula y fuera de ella para evitar caer en la delincuencia.
- Utilizar un contenido de la clase de español para aprender sobre el tema.

En la última sesión de esta primera fase, se organizan, planean las tareas y responsabilidades, para tal fin, se les cuestiona a los estudiantes sobre qué les gustaría hacer para cumplir con los objetivos propuestos y la resolución de las preguntas, a lo que los estudiantes sugieren hacer un cuadro de tareas y responsabilidades, la docente agrega que es importante incluir el tiempo y la actividad discursiva que se quiere desarrollar con cada actividad, a lo que los estudiantes responden en forma positiva. En forma grupal y colaborativa proponen varias ideas. Finalmente se realizó una votación para darle un nombre al proyecto, que se hizo teniendo en cuenta varias sugerencias y se escoge el nombre “Amigos por correspondencia” (Anexo 2 acta cronograma).

Transcripción N° 4 *Cuarta sesión*

---

*P1: En esta sesión planearemos las actividades para lograr desarrollar nuestro tema y lograr los objetivos. Entonces, ¿qué ideas tienen para esto?*

---

---

*E1: Pues profe y si hacemos como una lista de ideas.*

*E2: si, pero como en un gráfico.*

*E3: cuadro mejor, para que sea más fácil*

*P1: Si buena idea, además, debemos agregar el tiempo y que clase de actividad es, si de escritura u oral.*

*VE: si puede ser, pero que sean chéveres.*

*P1: pues eso depende de ustedes.*

*E1: ver videos profe o leer.*

*E4: si chévere, ¿y si entrevistamos a Kevin? Él estuvo por allá en una cárcel de menores.*

*E5: ¿ah sí verdad, si profe se puede?*

*P1: si lo proponen y están de acuerdo, claro*

*E6: hacer exposiciones, escribir sobre el tema.*

*P1: Muy bien chicos, toca organizar las actividades, ya las escribimos en el cuadro, porfa Oriana, escríbelas en el acta.*

*E7: ya profe, listo, ya la escribí.*

*P1: Ok, gracias, en la otra sesión ya lo organizamos bien.*

---

Al final de esta fase, previo acuerdo con los estudiantes y para garantizar la realización, cumplimiento e implementación de estas actividades que son planeadas en forma conjunta, se propone la realización de un contrato de actividades que es firmado por estudiantes y docente, este contrato es sugerido por la docente al que los estudiantes hacen sus aportes (Anexo 2).

*P: Listo, como ya se tiene el nombre, se planearon actividades, ahora necesito que para que nos comprometamos con la realización de estas actividades, les propongo que realicemos un contrato, ¿saben que es eso?*

*E6: No, ¿eso no es para cuando contratan a alguien?*

*P: si puede ser, pero este es un compromiso entre ustedes y yo. ¿Qué les parece?*

*E3: Ah sí, mejor para que todos colaboremos.*

*P: La idea es que tenga, nombre, buenos datos generales y algunas preguntas de lo que sabemos y queremos aprender*

*E3: Ah, puede ser como para saber que vamos a aprender.*

*P: sí, eso es.*

(Se propone un formato, al que los estudiantes hacen pequeños cambios y se contesta por parejas, y se firma por ellos y la docente).

---

Fuente: Elaboración propia.

Los anteriores registros, permiten rescatar la participación activa de los estudiantes en esta fase de la intervención, quienes en forma conjunta con el docente aportan en el proceso de negociación y planificación, para llegar a la formulación de las preguntas y diferentes tareas y responsabilidades, como aspecto primordial en la Pedagogía por proyectos. Como lo enfatiza Jolibert (1994, como se citó en Rincón, 2012):

Es una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos (p. 1).

## **4.3 Fase 2**

**4.3.1 Realización de las tareas.** En esta etapa del proyecto, las actividades se llevaron a cabo de manera conjunta, la docente y estudiantes, quienes construyeron la propuesta. En esta fase el trabajo colaborativo cumplió un papel fundamental. Para el inicio, se propuso un proyecto de larga duración con el fin de lograr los objetivos y propósitos del proyecto. Además, es relevante concientizar a los estudiantes sobre sus responsabilidades y compromisos adquiridos al planear dicha propuesta con el fin de facilitar la recolección de la información, se propusieron los siguientes instrumentos: carpeta individual, actas de las diferentes sesiones, evidencias fotográficas y audiovisuales, toma de apuntes, escritura individual y colectiva de cartas, exposiciones, lectura de diferentes textos relacionados con el tema, entre otros.

En cada sesión de esta fase, se buscó la coherencia entre la estrategia propuesta, a saber, la Pedagogía de Proyectos y la realización de las diferentes tareas, convirtiéndose en un reto para el maestro, con respecto a su rol en el proceso de aprendizaje, quien debe dejar de lado las prácticas de tipo autoritaria u nomológicas, que no permiten la participación activa y directa de sus estudiantes. Por otro lado, para los estudiantes, quienes deben potenciar sus competencias comunicativas, al dar sus opiniones, trabajar en equipo cuando se requiera, y al momento de dar cuenta de lo aprendido en la ejecución de las tareas y responsabilidades adquiridas en este proceso. Entre los instrumentos que facilitaron la recolección de datos e información se destacan:

- ✓ Asamblea de padres
- ✓ Conversaciones
- ✓ Lectura de textos relacionados con el tema
- ✓ Exposiciones
- ✓ Realización de entrevistas
- ✓ Proyección y análisis de película relacionada con el tema
- ✓ Escritura de diferentes tipos de cartas
- ✓ Recopilación de información de las diferentes tareas en el cuaderno
- ✓ Diligenciamiento de formatos de auto, coevaluación y heteroevaluación.
- ✓ Escritura de cartas al periódico el tiempo (virtual)
- ✓ Socialización de la experiencia (Publicación de un libro).

**4.3.2 Análisis Categoría 1: (C1) La carta.** Para el inicio de esta fase se apeló a los conocimientos previos de los estudiantes como lo propone Ausubel (1983) en su teoría del aprendizaje significativo a diferencia del aprendizaje mecánico, muy común y reiterado en el aula: “El aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen subsunsores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre-existentes” (p. 2). Para esta fase se tomaron como referencia el concepto de la carta que ya es de conocimiento de los estudiantes y se desarrolla su análisis en tres momentos y en tres niveles en relación con las subcategorías: Subcategoría 1, SC1: Dimensión discursiva, Subcategoría 2, SC2: dimensión textual y Subcategoría 3, SC3: de legibilidad. En las siguientes gráficas se muestra cada uno de los niveles que se tuvieron en cuenta como seguimiento a dicho proceso de producción textual.

**SC1 Dimensión discursiva:** En esta dimensión se tuvieron en cuenta dos indicadores: Propósito y seguimiento de la consigna y género (silueta textual de la carta).

Tabla N° 7 *Dimensión Discursiva*

Indicador	Nivel Alto	Nivel Básico	Nivel bajo
<b>Propósito y seguimiento de la consigna</b>	El texto muestra el propósito a partir de la consigna dada y al menos da cuenta de lo que se le solicita en el escrito.	El texto muestra el propósito al escribir teniendo en cuenta solo un aspecto de la consigna dada.	El texto no da cuenta del propósito comunicativo solicitado, lo que determina un propósito diferente a lo que se le planteó en la consigna.
<b>Género: Carta a un amigo o familiar</b>	La carta muestra los elementos o partes básicas de su composición: Fecha y lugar, nombre destinatario, saludo, cuerpo, despedida y firma o nombre remitente.	La carta muestra un cuerpo más dos de los siguientes elementos: - Nombre destinatario, saludo - cierre y firma personal o grupal.	La carta presenta el cuerpo más alguna de las siguientes marcas: - encabezado, - cierre, - firma personal o grupal. O bien El texto no es una carta, sino que corresponde a otro género.

Fuente: Elaboración propia, adaptado del esquema de aportes para la enseñanza de la escritura (TERCE).

**SC2 Dimensión Textual:** Esta dimensión consideró dos indicadores que corresponden a la coherencia global y cohesión textual de la producción escrita.

Tabla N°8 *Dimensión Textual*

Indicador	Nivel Alto	Nivel Básico	Nivel bajo
<b>Coherencia Global.</b>	El tema o tópico central se mantiene y desglosa desde el inicio hasta el final del texto.	El tema se mantiene y desarrolla a lo largo del texto, con algunas repeticiones sobre el mismo.	No se desarrolla una misma idea a lo largo del texto, por lo que no se puede determinar un tema o tópico central.
<b>Cohesión textual</b>	Se hace uso correcto de nexos entre las oraciones, al igual de conectores para hilar las ideas, por lo que no se evidencia contradicciones con respecto al tema.	Se nota cohesión textual, aunque se omite el uso de algunos conectores o nexos intraoracionales.	El texto no está cohesionado, pues se omite el uso de conectores y nexos, lo que dificulta su comprensión.

Fuente: Elaboración propia. Adaptado del esquema de aportes para la enseñanza de la escritura (TERCE).

**SC3 Legibilidad:** En este aspecto se tomó como referencia tres indicadores: ortografía, puntuación y segmentación de oraciones.

Tabla N° 9 *Legibilidad*

Indicador	Nivel Alto	Nivel Básico	Nivel bajo
<b>Ortografía</b>	El texto presenta buena ortografía, lo que determina aplicación de reglas ortográficas y conciencia fonológica.	El texto presenta entre 2 y 3 errores de ortografía, que no dificulta su legibilidad.	El texto presenta 8 o más errores de ortografía, lo que indica la no aplicación de reglas ortográficas básicas.
<b>Puntuación</b>	El texto muestra buen uso de los signos de puntuación: coma, punto seguido, aparte y punto final.	Se presenta uso de signos de puntuación, aunque se nota interrupción de ideas por puntos seguidos y se omite uso de punto final.	El texto presenta uso de comas o puntos de forma inadecuada o bien, no presenta uso de signos de puntuación.
<b>Segmentación de oraciones</b>	Todas las oraciones en el texto se presentan en orden y bien segmentadas.	Las oraciones se encuentran bien segmentadas a excepción de una de ellas.	Se presentan tres o más errores en la segmentación de oraciones, lo que no permite la comprensión textual.

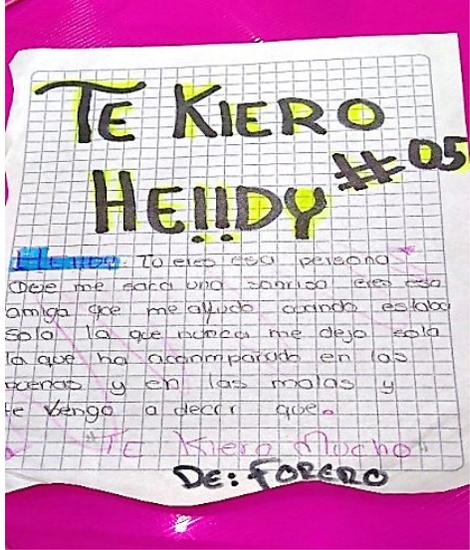
Fuente: Adaptado del esquema de aportes para la enseñanza de la escritura (TERCE).

Para el inicio del análisis de dicha categoría, en el primer momento de la fase de producción textual, se dedujo que los estudiantes tienen conocimiento del tema, la carta, pero tienden a confundirlo con textos espontáneos, sin ningún requerimiento en el que se omiten partes de su superestructura. Sin embargo, tienen un concepto general que les ayuda a identificar el tipo de texto. En segunda instancia, durante el desarrollo de la tarea, la definición de la carta es más clara y se reconoce el texto y sus propósitos. Finalmente, durante la ejecución y culminación de la tarea, la apropiación en el concepto es más completo, y se realiza de manera colectiva, aspecto que favorece el aprendizaje de dicho concepto.

Es importante mencionar, que los resultados hasta aquí presentados, se muestran teniendo en cuenta aspectos del género epistolar, la carta, en los que se realizaron escritos e intercambios de diferentes tipos de cartas, formales, informales y de formato digital, con el fin de identificar diferencias y similitudes en su estructura, formato, entre otros. A continuación, una muestra de los diferentes momentos de producción escrita. En primer lugar, se realizó siguiendo la siguiente consigna: *“Escribe una carta a un*

*amigo(a) o familiar a quien quisieras saludar y expresar algo especial*". Esta consigna se da a los estudiantes al inicio del proceso, solo tomado como base los conocimientos previos que ellos tienen del texto, la carta. En el siguiente apartado, se muestra un ejemplo de la escritura de cartas, que dan cuenta de los indicadores y niveles de desempeño que tienen algunos estudiantes al inicio de este proceso y durante el proceso.

Tabla N° 10. Inicio del proceso

<p><b>Nivel Bajo</b></p>	<p>El texto presenta la situación o tema central de la consigna, pero presenta repeticiones sobre el mismo. Omite la fecha y el lugar, pero muestra un cuerpo en general. Falta segmentación de palabras y usa signos de puntuación solo al final. Es legible a pesar de la falta de conectores y nexos entre oraciones.</p>
<p>Carta a un amigo o familiar</p>	<p>Análisis</p>
	<p>En esta primera escritura de la carta a un amigo o familiar, el estudiante escribe a una amiga que es compañera del mismo grado, expresa sus sentimientos de una manera espontánea, sin tener en cuenta la fecha, el nombre del destinatario sobresale en el escrito y el mensaje central no cumple con segmentación de oraciones, ni uso de signos de puntuación, es legible y la despedida al igual que el saludo es una expresión de cariño hacia su amiga. Finalmente, el nombre del remitente es escrito con solo el apellido, tal vez como es reconocido por su amiga.</p>

Fuente: Carta escrita por una estudiante grado 802.

En la segunda parte de esta fase, luego de explicar las características de la carta, sus propósitos, tomando como referencia sus aspectos discursivos, textuales y de legibilidad; se retoma la temática del proyecto sobre delitos juveniles, que tiene como título "Amigos por correspondencia" como se menciona en la primera fase. Se inicia el primer intercambio de cartas con jóvenes de la correccional de menores de la Fundación Amigó con el apoyo de un docente del área de humanidades de dicha

institución. En esta ocasión, los estudiantes escriben una carta que responde a la siguiente consigna: *“Escribe una carta a un joven que esta privado de su libertad, quien no te conoce y te gustaría tener contacto con él”*.

Cabe resaltar que, para este contacto con los jóvenes de la correccional de menores, previamente se obtienen los nombres sin apellidos de los destinatarios, debido a su condición de privación de la libertad. La siguiente es una carta que un estudiante del grado 702, escribe a uno de los jóvenes:

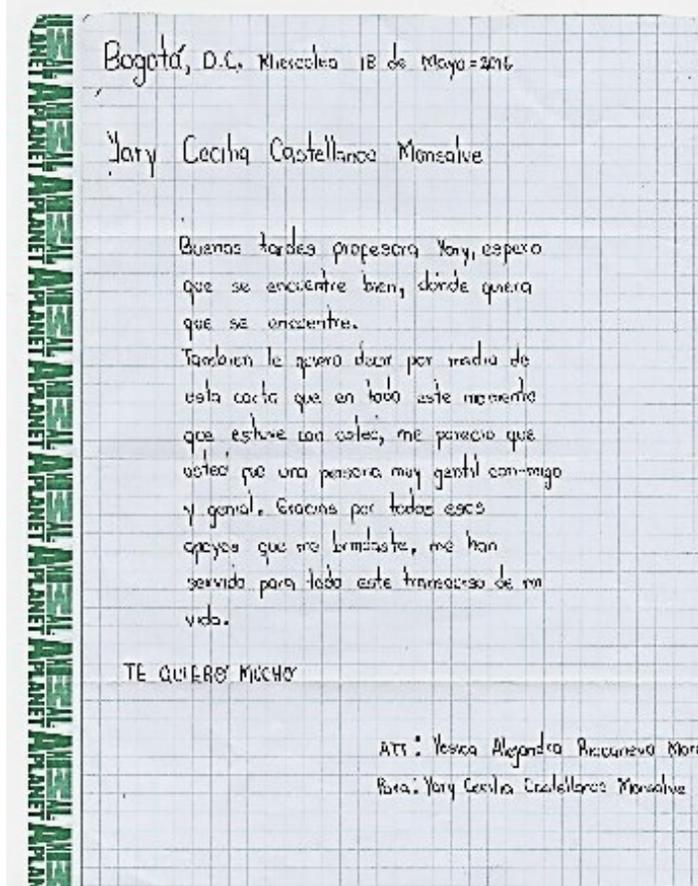
Tabla N° 11. *Durante el proceso*

Nivel Básico	El texto presenta el propósito de la consigna, cuenta con las partes básicas de la carta y aunque falta segmentación de palabras es legible. Falta aplicación de reglas ortográficas y signos de puntuación, sin embargo, cumple con la consigna dada.	
Carta a un joven privado de su libertad que no conoce.	Análisis	
<p style="text-align: right;">24 de octubre de 2016</p> <p>Esteban</p> <p>Hola Esteban mi nombre es Wilder pues a mi me gusta el Minecraft y pues también la musica y el micro, me gustaría hablar contigo saber tu historia y poder combersar y saber que te gusta y esas cosas que practicas en tus tiempos libre y ya. Espero seguir hablando con tigo Y chao. Hasta pronto.</p> <p>Wilder Cantillo</p>		En este escrito, se destaca el propósito con el que se escribe, en este caso, darse a conocer y entablar contacto con un joven que no conoce. Además, cumple con la silueta del texto pues cuenta con las partes básicas de la carta y es legible. Sin embargo, se nota poco uso de signos de puntuación y errores de tipo ortográfico.

Fuente: *Transcripción carta. Durante el proceso.*

El tercer escrito, es la carta de agradecimiento a un compañero quien experimentó haber estado en un lugar de reclusión para menores, quien accede a dar una entrevista sobre su experiencia. En esta ocasión, la consigna dada fue: *“Escribe una carta a un profesor o profesora a quien quieras expresar tus agradecimientos por su labor”*.

Tabla N° 12. Al final del proceso

Nivel Alto	La consigna se desarrolla en el texto, el texto cuenta con todos los elementos de la carta, está bien segmentado y usa conectores, es legible y hace uso de signos de puntuación, lo que facilita su legibilidad. Tiene pocos errores de ortografía.
Carta de agradecimiento a un docente	Análisis:
	
La carta de agradecimiento a un docente, es puntual en su propósito, tiene los aspectos solicitados y muestra en esta etapa de la escritura avances importantes en la producción textual.	

Fuente: Carta de agradecimiento, escrita por estudiante grado 802.

Para dar cuenta de la categoría C1, La carta, se hizo un análisis de los diferentes momentos de la investigación que se muestran en el siguiente gráfico:

Tabla N°13 *Análisis de los momentos de la investigación*

Fase proyecto	Al inicio	Durante el desarrollo	Al final
Realización de las tareas	<p>P: Buenos días, hoy iniciamos con un tema que estoy segura ustedes ya conocen. Es la carta, y yo lo titule "A veces llegan cartas". ¿Han recibido alguna vez una carta?</p> <p>E5: Yo profe de una amiga.</p> <p>E3: A mí me escribió una un niño.</p> <p>VE: uuuy, de amor.</p> <p>E3: No de amistad.</p> <p>P: Bien, pero ¿qué es la carta?</p> <p>E4: Pues una nota o algo que le escriben a uno.</p> <p>E1: Un escrito de alguien para expresarse.</p> <p>P: si, eso es correcto, ¿y las partes alguien sabe?</p> <p>E3: ummm, saludo, el mensaje y el nombre.</p> <p>P: si muy bien.</p> <p><i>Registro tomado de la fase 2. Realización de las tareas. Octubre de 2016.</i></p>	<p>P: Hoy, quien me dice ¿Qué es la carta?</p> <p>E14: Es una forma de escribir a alguien sobre algún asunto.</p> <p>E12: Es un escrito que tiene un mensaje para alguien.</p> <p>P: Muy bien, y ¿sus partes?</p> <p>E4: Pues, la fecha, saludo, el mensaje y la firma.</p> <p>P: Ok, pero no olviden la despedida.</p> <p>E&amp;: Ah sí y en nombre de quien la va a recibir.</p> <p>P: si muy bien</p>	<p>P: Bueno, me gustaría preguntar, ¿Quién me dice que han aprendido sobre la carta?</p> <p>E2: Pues que es un escrito que tiene un propósito dependiendo de la clase de carta que sea.</p> <p>E4: Que es un texto que siempre tiene una persona quien la recibe.</p> <p>P: Si, ¿y sus partes?</p> <p>E10: tiene fecha, nombre para quien va, un mensaje, una despedida...</p> <p>VE: se le olvido el saludo.</p> <p>E10: Ah si antes del mensaje, y tiene también firma o nombre de quien escribe.</p> <p>P: Muy bien.</p>

Fuente: Elaboración propia.

De lo anterior, se infiere que, durante los diferentes momentos de la implementación, los estudiantes reconocen la carta como un texto cercano a su cotidianidad. Al inicio, identifican aspectos de la superestructura de una manera generalizada, relacionándola con las notas o escritos cortos que se intercambian entre ellos. Además, se nota que durante el proceso empiezan a identificar este género, como una manera de escribir a alguien con un propósito o asunto determinado. Finalmente, logran afianzar los conceptos que se tenía sobre el texto y reconocen con mayor propiedad, la superestructura, propósitos e intenciones del género epistolar.

Durante la realización de las tareas en este proyecto de aula, se hicieron además de la entrevista mencionada, la búsqueda de material en internet sobre el tema de los

delitos juveniles, y la proyección de una película, materiales que se escogen junto con la docente, como lo muestra el siguiente registro:

Transcripción N° 5 *Indagación sobre tema del proyecto*

*P: Buenos días muchachos, hoy para continuar con la ejecución de las tareas del proyecto, necesitamos indagar sobre el tema, ¿que sugieren ustedes? ¿Dónde buscamos esa información?*

*E13: Profe yo creo que en internet.*

*E10: sí, pero toca primero saber sobre que exactamente queremos buscar.*

*P: sí, estoy de acuerdo toca hacer una lista de temas, luego investigamos y nos distribuimos los temas.*

*E1: Si, yo propongo sobre el robo.*

*E4: También los homicidios, la distribución de drogas...*

*E5: Ah, sí y que tal la extorsión, eso también es un delito.*

*P: sí señor, me parece y ¿qué más?*

*E2: el consumo de estupefacientes, a mí me parece que eso ocasiona otros delitos.*

*P: sí puede ser, eso es cierto, bueno yo creo que ya es suficiente. Ahora hagamos grupos y nos distribuimos los temas.*

*E5: Listo profe.*

*P: Además, recuerden que de esta indagación, cumplimos con los objetivos del proyecto.*



Fuente: Ejecución de las tareas. Indagación en internet por estudiantes grado 802.

Las anteriores actividades se llevaron a cabo haciendo uso de las herramientas de la tecnología de la comunicación, como instrumentos de apoyo en dicha indagación. Las intervenciones de los estudiantes en las exposiciones fueron muy interesantes y dieron cuenta del propósito de la actividad. Sumado a lo anterior, se proyectó una película seleccionada por estudiantes y docentes, tras la recomendación de un estudiante quien había escuchado sobre el tema en relación con la temática del proyecto de aula. La película que se observó fue “escritores de libertad”, de la cual se extrajeron grandes

aportes al tema. De dicha proyección surgen ideas para el cierre del proyecto, que se mencionará más adelante.

A manera de cierre, se puede inferir que, hasta este momento del análisis, los estudiantes se encuentran motivados por las actividades propuestas de manera conjunta, y que sus escritos comienzan a dar cuenta de la importancia de escribir con un propósito, a destinatarios de quienes reciben respuestas, en los que se encuentran totalmente inmersos sus intereses y lo más importante, comienzan a reconocerse como verdaderos productores de textos, a través de la interacción que la carta como Género Discursivo proporciona, en un proyecto de aula del cual ellos han sido participes activos. Además, se muestran interesados en la temática del proyecto, pues en cada una de las actividades planteadas y desarrolladas hasta aquí, los estudiantes participaron activamente en su desarrollo, manifestaron su deseo de continuar el intercambio con estos destinatarios privados de su libertad, hecho que se aprovechó para la reflexión de dichas situaciones o vivencias que experimentaban y manifestaban estos muchachos en sus cartas.

**4.3.3 Análisis de categoría 2: (C2) Escritura como proceso.** Con lo aprendido por los estudiantes sobre el género epistolar, la carta, la superestructura y sus dimensiones, se complementó este análisis, con la escritura de dichos textos tomando como referencia los planteamientos de los autores Flower & Hayes (2000), en la que la escritura corresponde a la activación de procesos mentales, que conllevan a la planificación, revisión y edición del texto y no como un producto terminado que solo se necesita escribir una sola vez. Para tal fin, se continuó con la ejecución de las tareas del proyecto. De manera colaborativa se formularon unas preguntas para uno de los compañeros que había estado recluido en una correccional de menores en meses pasados. El estudiante fue contactado por la docente, quien aceptó dar la entrevista. Para la realización de la entrevista se organizaron grupos de seis estudiantes, quienes haciendo uso de la escritura como proceso, hicieron la planeación, revisión y final formulación de las preguntas (Anexo No. 4). La organización se presenta en el siguiente corpus resultado de la sesión 16.

Transcripción N° 6 Corpus tomado sesión 16

---

*P: ...Ok hoy organizaremos por grupos las preguntas para la entrevista a nuestro compañero de 701.*

*E3: ¿Profe y las preguntas son de lo que él vivió allá? ¿o de qué?*

*P: Bueno la idea es que le preguntemos cosas de su experiencia en el centro de reclusión, pero ser muy cuidadosos, por eso les propongo, el trabajo por grupos y la socialización de las preguntas, finalmente escogemos las más pertinentes y escribimos las que queden. ¿Cómo les parece?*

*E5: Bueno profe, pero escribamos de una no en tantos pasos.*

*E6: Si profe, escribimos las preguntas y tú nos revisas y ya.*

*P: No, la idea es pesar primero qué queremos preguntarle, luego formulamos las preguntas y entre todos escogemos las más interesantes y finalmente escribimos las que resulten de cada grupo.*

*E8: bueno y cuantas hacemos.*

*P: solo dos por grupo. A trabajar chicos.*

*VE: Listo profe.*

---

COMENTARIO O REFLEXIÓN: Como se muestra en este corpus, realizar la escritura de cualquier tipo de textos teniendo en cuenta su planeación, revisión y reescritura, es un proceso complejo para los estudiantes, pues están acostumbrados a realizar escritos de una sola vez y les parece tedioso realizar dicho proceso. Sin embargo, con apoyo del docente dicho proceso se puede lograr.

---

Fuente: Elaboración propia.

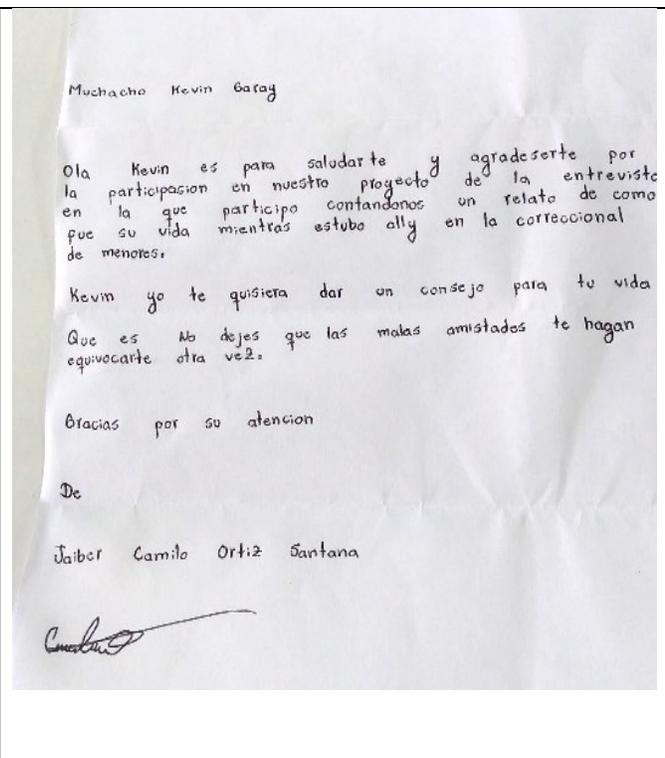
Cabe resaltar, que a pesar de que los estudiantes antes de la formulación de las preguntas se les había explicado los pasos a tener en cuenta, aun expresan su desinterés por realizar dicho proceso, esto se evidenció en las respuestas de dos estudiantes a la pregunta: *¿Cuál creen ustedes son los pasos que se deben seguir antes de escribir?* **E10:** *¿Pasos? Ninguno, hay que escribir y ya.* **E12:** *pues, los de planear primero y luego si escribir, pero eso es muy largo.* Teniendo en cuenta las anteriores apreciaciones, se comenzó un proceso de fundamentación sobre la escritura proceso. Para dicho propósito, se escribe una carta de agradecimiento al compañero quien permitió realizar la entrevista. La consigna dada fue: *“Escribe una carta a Kevin en la que agradezcas su colaboración y disposición al contarnos su experiencia en el*

centro de reclusión y dale un consejo para su vida". La siguiente rúbrica es la que se aplicó para la escritura de dicha carta.

Figura 2. Rúbrica de escritura – Carta de agradecimiento.

Instrumento para escribir, revisar y reescribir una carta.	
<b>Componentes</b>	
Fecha	Está ubicada arriba en la parte derecha.
Nombre del destinatario o persona quien va dirigida la carta.	Nombre Rol dirección
Cuerpo de la carta	Saludo o frase de cortesía inicial Párrafo con contenido central de la carta. Despedida Nombre o firma del remitente o persona que escribe.
Propósito	Saludar Solicitar Argumentar Contar algo Invitar
Diagramación, ortografía y sintaxis	Margen y distribución de párrafos y bloques, puntuación y concordancia.
Soporte	Hoja de carta, sobre adecuado.

Adaptado: Mabel Condemarin, Alejandra Medina, Evaluación auténtica de los aprendizajes (2000).



Fuente: Escrito de estudiante grado 802.

Como se mencionó en el capítulo dos, la didáctica de la escritura implica dar herramientas que contribuyan a la producción textual. Cassany (1993), sustenta que la escritura es un proceso complejo en el que influyen muchos factores. Además, se debe tener en cuenta lo que se escribe y reescribe como parte de la reconstrucción para lograr un buen escrito. Por consiguiente, la rúbrica de escritura que se utilizó para este ejercicio sirvió como apoyo al construir el texto, lo que ayudó a los estudiantes a realizar sus escritos con mayor facilidad. De la misma manera, se propuso una lista de cotejo que evidenció la utilización de las herramientas para realizar la escritura como proceso. Dichas listas, se realizaron en forma individual y grupal como parte de la evaluación y coevaluación. A continuación, dos ejemplos de estas rúbricas.

Figura 3. Lista de cotejo de autoevaluación y coevaluación.

**LISTAS DE COTEJO**  
**Proceso de autoevaluación**  
 Nombre: Javier Camilo Ortiz Santana Grado: 802

CRITERIOS	✓ SI	× NO	OBSERVACIONES
➤ Participé en las actividades propuestas.	✓		Si por que participe en toda la actividad
➤ Colaboré en la revisión grupal de las diferentes tipos de cartas.	✓		Si por que le revise y corriji a mis compañeros
➤ Identifiqué y escribí las características de la carta y sus partes.	✓		Si por que aprendi a hacer una carta
➤ Realicé la escritura de un tipo de carta, teniendo en cuenta sus características.	✓		Si por que cada carta aprendi a escribirla
➤ Realicé un borrador, planeé, revisé y reescribí la carta como parte de la escritura proceso.	✓		Si por que hice las cartas en borrador y despues lo hice

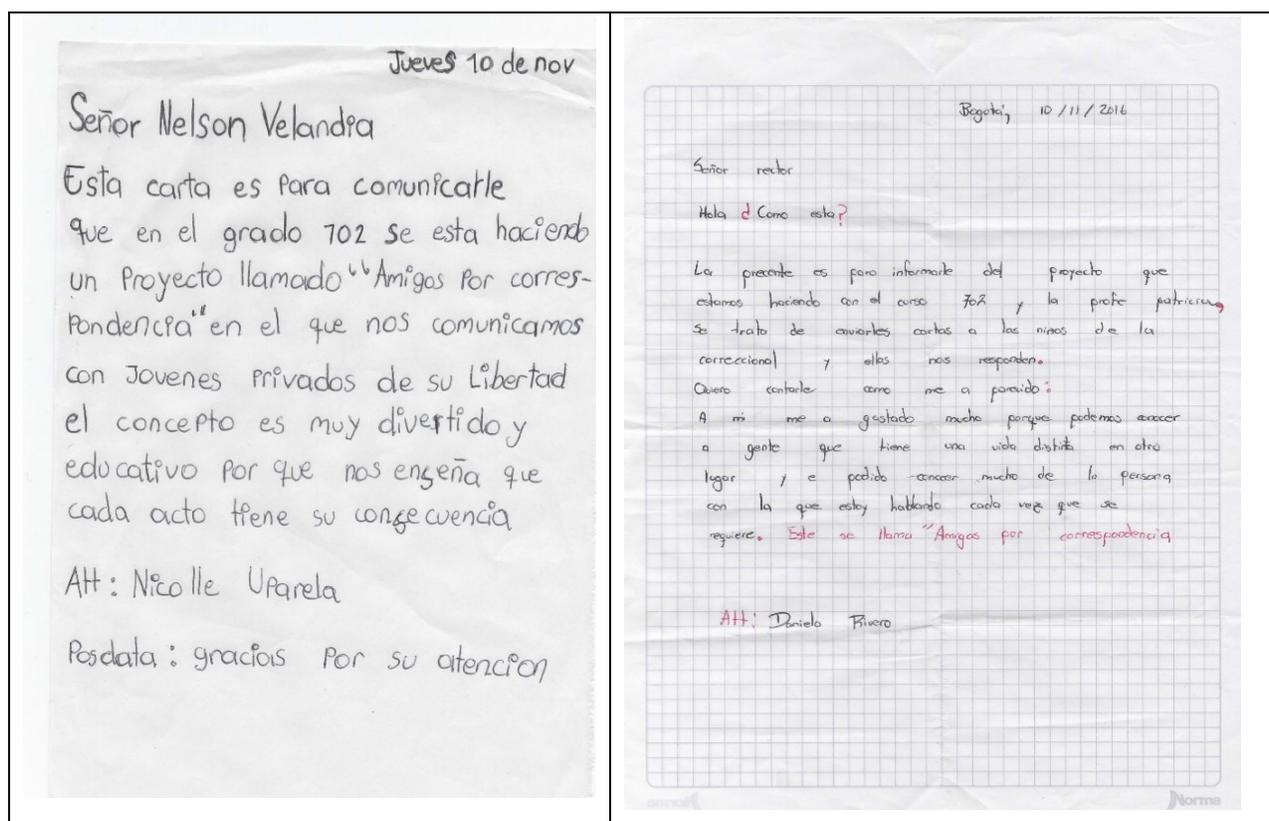
**Lista de cotejo**  
**Proceso de Coevaluación**  
 Nombre: Xiannys Paula Viscaya Grado: 802

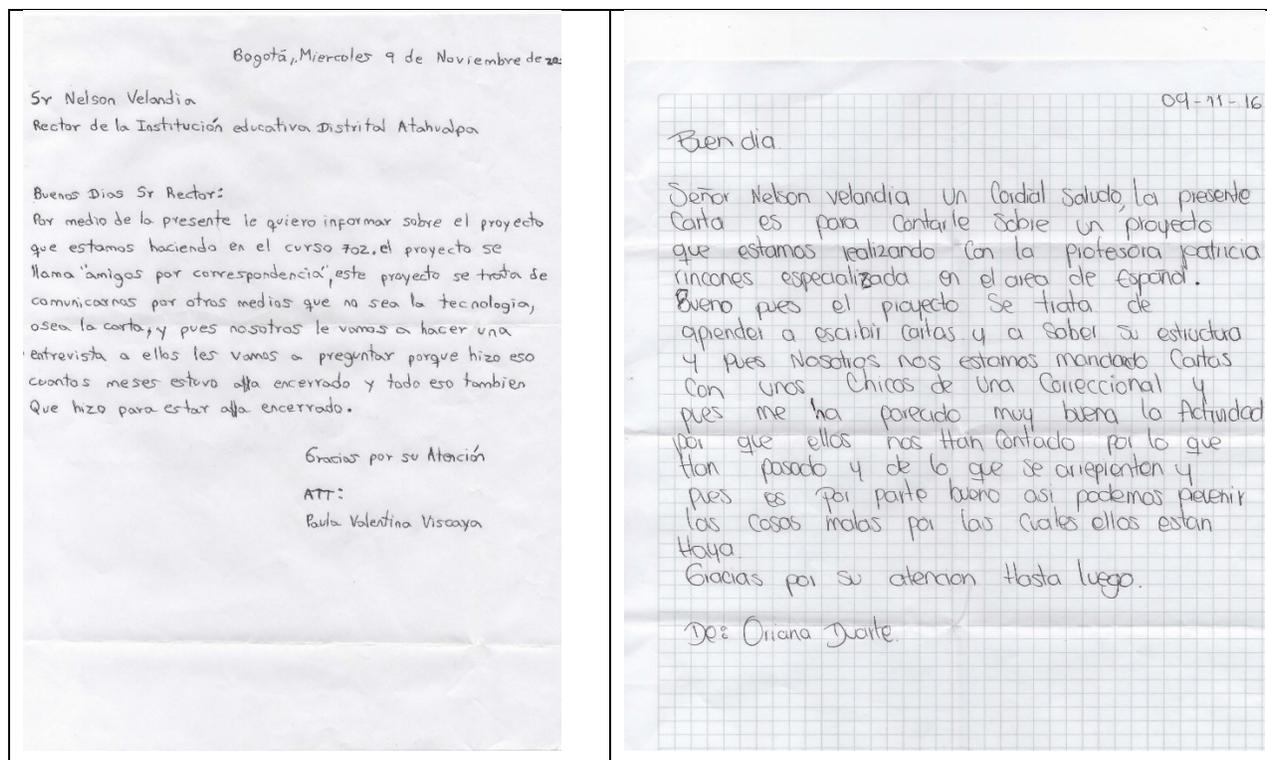
CRITERIOS	✓ SI	× NO	OBSERVACIONES
➤ Mis compañeros participaron en las actividades propuestas.	✓		Si porque la mayoría participa en la actividad
➤ Mis compañeros colaboraron en la revisión grupal de las diferentes tipos de cartas.	✓		Si porque todos revisaron las cartas
➤ Mis compañeros identificaron y escribieron las características de la carta y sus partes.	✓		Si porque la mayoría identifico las partes
➤ Mis compañeros realizaron la escritura de un tipo de carta, teniendo en cuenta sus características.	✓		Si porque todos escribieron las cartas con la mayoría de las partes
➤ Mis compañeros hicieron un borrador, planearon revisaron y reescribieron la carta como parte de la escritura proceso.	✓		Si porque todos hizimos las cartas en borrador

Fuente: Rúbrica realizada por estudiantes grado 802, evaluación del proceso en la escritura de cartas.

Como parte del cumplimiento de las tareas propuestas en el proyecto “Amigos por correspondencia” y de la C2 se escribió una carta al rector del CAIED con el fin de contarle sobre dicho proyecto y su percepción al respecto. En este ejercicio se notó una escritura más formal y elaborada. Cabe resaltar, que en esta instancia los estudiantes son más conscientes de sus producciones textuales, lo que se deja ver en los siguientes ejemplos:

Registro N° 2 Escritura de cartas (C2) al rector del CAIED.





Fuente: Escritura de cartas al Rector de la Institución por estudiantes grado 802.

En esta parte del análisis de los resultados de la categoría 2, se buscó como en la fase anterior del proyecto, el aprendizaje de los estudiantes con respecto a la escritura y producción textual a través de la carta, en esta etapa se continuó con esta misma estrategia de lo que se obtuvo el siguiente registro.

Tabla N° 14 Registro de aprendizaje de escritura y producción textual a través de la carta

Fase proyecto	Al inicio	Durante el desarrollo	Al final
Culminación	<p>P: Buenos días, hoy vamos a referirnos a un tema muy importante y es: los procesos al escribir.</p> <p>¿Alguien los conoce?</p> <p>E4: ¿Pues es como los pasos?</p> <p>E3: Bueno, tal vez que se hace antes de escribir.</p> <p>E4: Tal vez creo que es como los pasos para que</p>	<p>P: Hoy, quien me dice ¿Qué debemos tener en cuenta antes de realizar cualquier escrito?</p> <p>E11: bueno, primero hay que pensar a quien se escribe, luego se escribe y ya.</p> <p>E5: Si eso es, pero ¿se debe hacer un plan, cierto profe?</p> <p>P: Si claro, ¿pero que requiere ese plan?</p>	<p>P: Bueno, me gustaría preguntar, ¿Quién me dice que han aprendido sobre la escritura como proceso?</p> <p>E2: Pues que es forma de organizar el escrito antes de escribir.</p> <p>E6: Que es una manera de saber con qué propósito, a quien, y para que se escribe, no solo escribirlo y</p>

Fase proyecto	Al inicio	Durante el desarrollo	Al final
	<p>uno no se equivoque.</p> <p>P: Muy bien todo eso tiene relación, ¿alguna vez han escrito siguiendo algunos pasos?</p> <p>E4: No, solo nos dicen escriban sobre tal cosa y ya.</p> <p><i>Registro tomado de la fase 3. Culminación. Febrero de 2017.</i></p>	<p>E4: umm, depende de lo que se va a escribir.</p> <p>P: y ¿qué más?</p> <p>E6: Pues las ideas, los propósitos y se tiene que escribir y hacerlo hasta que quede bien.</p> <p><i>Registro tomado de la fase 3. Culminación. Marzo de 2017.</i></p>	<p>ya.</p> <p>P: Si muy bien.</p> <p><i>Registro tomado de la fase 3. Culminación. Abril de 2017.</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro anterior muestra que, aunque hubo dificultad para que los estudiantes al inicio de este proceso se acostumbraran a realizar sus escritos previa planeación y revisión, debido a las estrategias de escritura planteadas por los docentes y a la costumbre de entregar un escrito como producto de determinada actividad, al final del proceso comenzaron a evidenciar la apropiación de dicho concepto. Sin embargo, hay algunos estudiantes, que por el afán de escribir sin tomar en cuenta los procesos mentales que esta actividad requiere, hasta el final muestran desinterés por realizar a conciencia sus producciones textuales, a pesar de los instrumentos y estrategias que la docente propuso en dicho ejercicio.

#### *“Cartas al lector”*

En este momento de la investigación surgió de la inquietud de los estudiantes la sugerencia de realizar escritos en computador, con la premisa de poder realizar las correcciones con mayor facilidad y rapidez. Teniendo en cuenta la filosofía de la Pedagogía de Proyecto, como estrategia metodológica de esta investigación, Jolibert (como se citó en Cubillos, 2016), manifiesta que: “Los proyectos nacen de la necesidad que surge de la vida diaria del curso o de la escuela; las propuestas pueden ser formuladas por los estudiantes o por el profesor” (p. 38). Lo anterior, permitió a los estudiantes el reconocimiento como partícipes activos en el proceso, por lo tanto, se planteó dicha posibilidad, que quedó establecida dentro de las tareas a realizar para la consecución

de los objetivos de dicha investigación. Para tal propósito, se buscó un espacio en internet donde se facilitará su consecución. De esta búsqueda, surgió la idea de escribir en la página virtual del periódico el tiempo, en la sesión “cartas al lector”. Dicho trabajo se realizó con un acercamiento a las cartas allí escritas, en la que las personas escriben su opinión sobre un tema específico o de actualidad. Teniendo en cuenta la temática principal del proyecto de aula sobre los delitos juveniles, los estudiantes proponen escribir al respecto en dicha sesión. Para alcanzar el objetivo, se realizaron cartas, siguiendo la estructura básica de este género y teniendo en cuenta los aprendizajes adquiridos en el desarrollo de la C1.

Para este proceso, se realizaron borradores en los cuadernos que fueron planeados y revisados antes de su escritura final. Aquí un ejemplo de dicho proceso.

*Tabla N° 15 Borradores en los cuadernos*

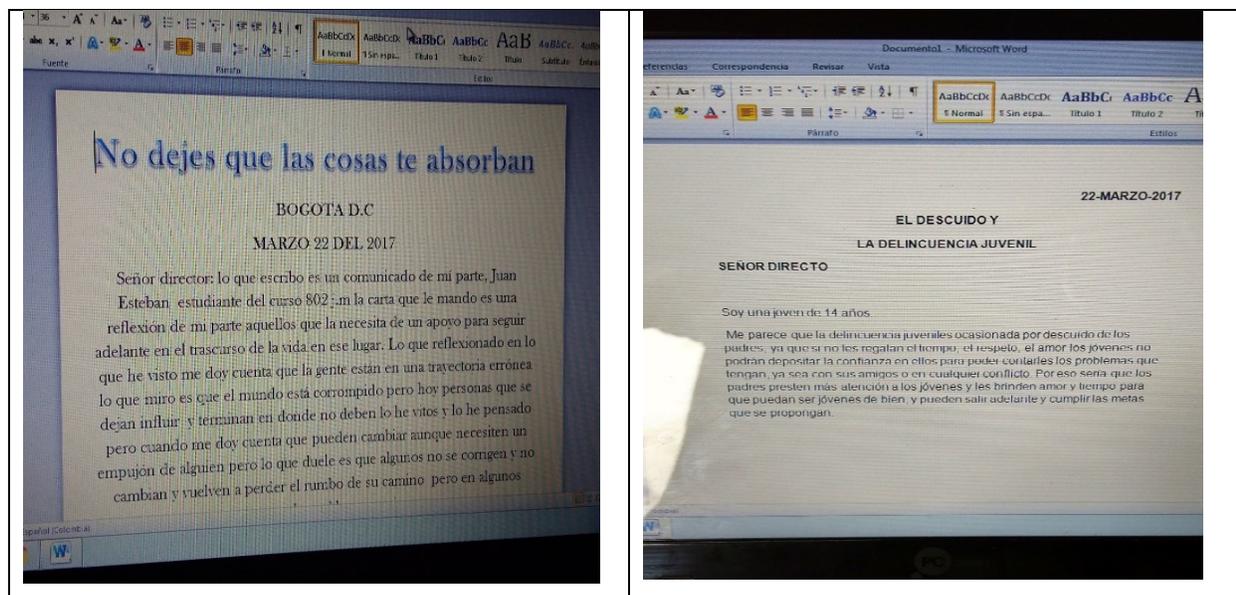
La delincuencia juvenil.

Señor director:

Soy un niño de 12 años me gustaria salir adelante pero con la delincuencia no se puede, yo e experimentado la delincuencia del país, investigando, gracias al colegio emos podido hablar con personas que están en el reformatorio y nos han contado como es, y están hay por la delincuencia y están hay porque an cometido delitos.

Yo opino que me da tristeza que los jóvenes a tan temprana edad estén metidos en ese tipo de delitos, como urtos y porte de estupefacientes y armas cortopunsantes y por eso y mucho mas, están pagando una condena en una correccional de menores.

Nicolas Cantillo.



Fuente: Escritos en computador de estudiantes grado 802.

Como se afirmó anteriormente, a pesar del uso del computador, que permite la previa revisión y edición del escrito, es importante realizar el debido monitoreo de los escritos, pues algunos en la parte de la edición muestran errores de segmentación y legibilidad y en algunos casos en la dimensión discursiva, pues el título sugerente no es coherente con lo postulado. Sin embargo, los estudiantes se mostraron interesados con esta propuesta, pues reconocen serán leídos por personas o destinatarios reales en un contexto diferente al escolar.

Como breve conclusión, se pudo evidenciar que en esta fase del proyecto los estudiantes siguen reconociéndose como verdaderos productores de texto, su voz es reconocida y aportan significativamente en cada actividad que surge en el desarrollo del proyecto de aula.

#### 4.4 Fase de culminación y evaluación

En esta etapa del proyecto de aula se hizo necesario realizar una socialización de los resultados y aprendizajes obtenidos en cada una de las actividades planeadas al inicio. Este espacio se convirtió en un intercambio de experiencias que enriquecieron y al mismo tiempo sirvieron como evaluación de la propuesta. Para tal fin, se organizaron dos actividades que involucraron a la comunidad académica del CAIED. En primera instancia se hizo una propuesta al consejo académico y docentes de la Institución de

los grados de tercero a once a escribir una carta a los padres de familia para ser entregada en la primera entrega de boletines. Como producto final se propuso con los estudiantes del grado 802 la escritura de cartas a amigos y familiares que expresara sus sentires y sentimientos y que fueron recopilados en un pequeño texto. Dichas producciones textuales se realizaron teniendo en cuenta lo aprendido en la primera y segunda fase del proyecto con respecto al género epistolar, la carta C1 su dimensión discursiva, textual y de legibilidad y la escritura como proceso C2. En el siguiente apartado, en concordancia con la Pedagogía de la escritura, Pedagogía de Proyectos C3, se hizo el análisis de dicha categoría junto con las actividades de cierre y evaluación del proyecto de aula.

**4.4.1 Análisis de Categoría 3: C3 Pedagogía por proyecto.** Para el análisis de esta categoría, se hizo necesario considerar el rol del docente y del estudiante en cada una de las diferentes fases de este proyecto de aula. Lo anterior, con el fin de encadenar los resultados hasta aquí mostrados y la etapa final y de evaluación de esta investigación. La Pedagogía de Proyectos como lo concibe Vassileff (1997) es la posibilidad que permite al individuo tomar algo de su entorno, proyectarlo y modificar su realidad. Hecho que se vio plasmado en cada una de las producciones textuales realizadas por los estudiantes durante la realización del proyecto. En esta última fase o culminación del proyecto se desarrollaron dos actividades que fueron planeadas en la primera fase.

La primera, correspondió a una propuesta que se planteó al Consejo Académico del CAIED (ver anexo 6) en el que se propuso la realización de cartas a los padres de familia en la primera entrega de boletines del año 2017, propuesta que formo parte además del producto final de este proyecto. Lo anterior, surgió debido a las dificultades académicas y disciplinarias que se presentaban en los ciclos II, III y IV en algunos estudiantes, esta estrategia se propuso para generar un espacio de reflexión y sensibilización tanto en padres como estudiantes, con respecto a su proceso escolar. En reunión de los diferentes ciclos se realizó la propuesta, avalada por el consejo Académico y el cuerpo de docentes y directivo del CAIED. Inicialmente, se invitó a los estudiantes a escribir una carta a sus padres, expresando su agradecimiento por todo el esfuerzo y apoyo recibido por ellos, o si lo consideraban pertinente, pedir disculpas

en caso de su bajo rendimiento y disciplina. Luego, los docentes en un espacio generado por la Institución, recogían las cartas y las tenían listas para el día de entrega de boletines. Algunos de esos escritos fueron leídos por los docentes directores de curso, previo consentimiento de los estudiantes.

En un segundo momento, el día de la entrega de botines, los docentes encargados de cada curso, tuvieron listo el material para la respuesta de los padres a sus hijos. Luego de un momento de reflexión, se les entregó las cartas a los padres, quienes las leyeron e inmediatamente se les dio material para escribir a sus hijos. La mayoría de padres y acudientes realizaron la carta y expresaron su agrado y agradecimiento por tan significativa actividad, como lo muestra el siguiente corpus recolectado en uno de los grados donde se realizó la actividad. Para este fragmento utilizaremos las convenciones:

P: profesor

A: acudiente, padre o madre.

P: *¿Cómo le pareció la carta de su hijo?*

A: *Muy linda, nunca pensé que él pensara eso de mí*

P: *¿Le escribió cosas lindas o...?*

A: *Ambas, me dice cuanto me quiere, que me valora mi esfuerzo y también que no trabaje tanto y me quede más tiempo con él.*

P: *Que bueno mamita, me alegra mucho que haya podido leer la carta de su hijo.*

A: *si y yo le respondí profe.*

El caso anterior, es uno de los muchos a los que se les indagó sobre dicha actividad, en el que se pudo percibir el agrado por parte de un padre de familia, sobre la estrategia, mediada por la carta. Paralela a esta actividad, la propuesta se complementó con una carta de felicitación que se dio como incentivo a los estudiantes quienes ocuparon el primer lugar en cada grado (Anexo 8). Finalmente, esta propuesta en la que la interacción al escribir hace parte de una perspectiva sociocultural como lo propone Vygotsky (1988), que se construye el conocimiento en dialogo abierto con los demás, para esta situación, en dialogo entre padres e hijos a través de una producción textual, que nace de la necesidad de expresar sentimientos o afectos que no son capaces de comunicarse frente a frente. Esta estrategia resultó tan exitosa, que se

tendrá en cuenta para próximas entregas de boletines o como herramienta en talleres para padres en el CAIED.

La última actividad que corresponde a este proceso de culminación y sirve como parte final de la evaluación, se planeó con los estudiantes del grado 802 del CAIED. La actividad consistió en el cierre de este proyecto en el que se invitó a padres, estudiantes, docentes y directivas del colegio al lanzamiento del producto final, un texto con las producciones textuales de los estudiantes. Estas producciones eran una compilación de cartas que los estudiantes escribieron a amigos y familiares durante la última fase del proyecto, con el fin de escribir a alguien en especial, en las que expresaron diferentes sentimientos, buenos deseos, agradecimientos, entre otros temas. Para esta acción, se enfatizó en la importancia de poner en práctica los aprendizajes con respecto a favorecer el proceso de producción de textos, teniendo en cuenta el género que medió esta investigación y los procesos al escribir. Se escribieron las cartas en tres momentos como se muestra en las siguientes imágenes:

Registro N° 3. Ejemplos de los tres momentos en la producción de textos. Ejemplo N° 1

Primer momento: Escritura de borrador	Segundo momento: Edición del texto
<p style="text-align: center;">Borrador escritura de carta</p> <p>Lugar y fecha: <u>Bogotá DC 22/05/17</u> <i>Mayo 22 de 2017</i></p> <p>Nombre destinatario: (a quien escribo). <u>Una Paola Campos.</u></p> <p>Asunto: (motivo por el que escribo) <u>Por ser muy importante en mi vida</u> Saludo de cortesía: <u>Hola ¿cómo estás? Solo espero que estés bien.</u></p> <p>el motivo por la cual te estoy escribiendo es porque es muy importante para mí, que te dé muchas gracias a Dios por hacer parte de mi vida y permitir estar Compartiendo <i>en</i> cada momento conmigo y brindarme todo el apoyo (emocional) que necesito.</p> <p>Cuerpo: (desarrollo del asunto de la carta)</p> <p>Despedida: <u>gracias por todo lo que me has brindado, bye</u></p> <p>Nombre de quien escribe <u>Katherine Campos.</u></p>	<p style="text-align: center;">Escritura final de la carta</p> <p><u>Mayo 22 del 2017 - Bogotá DC</u></p> <p><u>Una Paola</u></p> <p><u>Por ser muy importante en mi vida</u> <u>Hola ¿cómo estás? Solo espero que estés bien.</u></p> <p>el motivo por la cual te estoy escribiendo es porque es muy importante para mí, que te dé muchas gracias a Dios por hacer parte de mi vida y permitir estar Compartiendo, cada momento conmigo y brindarme todo el apoyo (emocional) que necesito.</p> <p><u>gracias por todo lo que me has brindado, bye</u></p> <p><u>Katherine Campos</u></p>

## Tercer momento: Reescritura y versión final

Mayo, 22 del 2017  
Bogotá D.C

Una poeta senza compass  
**Por ser muy importante  
 en mi vida**

Hola c Como estas? Solo espero que estes bien.

El motivo por el cual, te estoy escribiendo es porque eres muy importante para mi, Que te doy muchos gracias a Dios por hacer parte de mi vida por permitir estar compartiendo cada momento conmigo y brindarme todo tu apoyo ((hermana))  
 Te amo

Gracias por todo lo que me has brindado, Bye

Katherine Campos.

Fuente: Escritos de estudiante grado 802.

## Registro N° 4. Ejemplos de los tres momentos en la producción de textos. Ejemplo N° 2

Primer momento: Escritura de borrador	Segundo momento: Edición del texto
<p>Borrador escritura de carta</p> <p>Usar y fecha: Bogotá, lunes 22 de Mayo de 2017</p> <p>Nombre destinatario: (a quien escribo) Yelly Lucumi</p> <p>Asunto: (motivo por el que escribo) Dar gracias</p> <p>Saludo de cortesía: Hola querida amiga:</p> <p>Por medio de este carta te quiero decir: A pesar de que muy pronto ya no voy a estar compartiendo contigo, te quiero recordar lo importante que fuiste para mí en todos estos seis años, he aprendido muchas cosas a tu lado. Yelly te voy a extrañar mucho jamás te voy a olvidar, porque fuiste lo mejor que pasó en mi vida.</p> <p>Cuerpo: (desarrollo del asunto de la carta)</p> <p>Despedida: Hasta pronto, jamás me olvides sino te quiero mucho.</p> <p>Nombre de quien escribe: Alejandra Mora</p>	<p>Escritura final de la carta</p> <p>Bogotá, lunes 22 de Mayo de 2017</p> <p>Para: Yelly Lucumi</p> <p>Dar gracias</p> <p>Hola querida amiga:</p> <p>Por medio de esta carta te quiero decir: a pesar de que muy pronto ya no voy a tener el gusto de compartir más tiempo contigo, te quiero recordar lo importante que fuiste para mí durante estos seis años, he aprendido muchas cosas a tu lado. Yelly te voy a extrañar mucho, jamás te voy a olvidar hermana, porque fuiste lo mejor que me pasó en la vida.</p> <p>Hasta pronto, jamás me olvides sino te quiero mucho.</p> <p>Atentamente = Alejandra Mora.</p>

Tercer momento: Reescritura y versión final

Bogotá, 22 de mayo de 2017

Yelly Lucumí

Asunto: Dar gracias

Hola querida amiga:

Por medio de esta carta te quiero decir:  
a pesar de que muy pronto ya no voy a tener el gusto de compartir más tiempo contigo, te quiero recordar lo importante que fuiste para mí durante estos seis años, he aprendido muchas cosas a tu lado. Yelly te voy a extrañar mucho, jamás te voy a olvidar porque fuiste lo mejor que me pasó en la vida.

Hasta pronto, jamás me olvides reina te quiero mucho.

Atentamente: Tu amiga que te ama: (Alejandra mora)

Fuente: Escrito de estudiante grado 802.

Cada una de las anteriores producciones da cuenta de la apropiación de los conceptos del género epistolar (C1) como un producto de interacción social, de la escritura como proceso (C2) y por ende de la metodología de Pedagogía como Proyecto (C3), como estrategia que favorece el reconocimiento de los estudiantes como productores de textos. Además, se puede inferir que los estudiantes objetos de esta investigación, lograron identificar las características, superestructura de la carta como género discursivo, los procesos al escribir y las diferentes alternativas que ofrece la implementación de un proyecto de aula, en el que surgieron nuevas ideas en cada sesión. De la misma manera, el tema del proyecto titulado “Amigos por correspondencia”, que fue del total interés de los estudiantes, les permitió la oportunidad de formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, como miembros activos y coparticipes en su planeación, realización y ejecución de las tareas. Sumado a lo anterior, este proyecto logró la construcción del conocimiento a través de la escritura como herramienta de interacción social, como se observó en la respuesta a la pregunta: **P:** *¿para qué te sirvió todo lo que se planeó en el proyecto?* **E1:** *Para darme cuenta que uno puede dar ideas en la planeación de las clases.* **E5:** *para aprender a*

*escribir mejor, sin afán y siguiendo unos pasos, que nos quedara mejor el escrito. E3: para escribir una carta mejor, que tenga todos sus elementos.* Lo anterior, como resultado de un proceso que permitió que los estudiantes a través de la escritura de cartas a diferentes destinatarios vivenciaran aspectos de la intersubjetividad como aspecto relevante en la vida escolar y como lo resalta Vygotsky (1988), hace parte de la adquisición del lenguaje como producto de interacción social.

En síntesis, los estudiantes afianzaron su conocimiento y potenciaron sus producciones textuales en cada una de las tareas realizadas en el proyecto. Por otro lado, se profundizó sobre una temática que es de sumo interés para los adolescentes como lo es, los delitos juveniles, de que aprendieron a través del conocimiento de las vivencias de jóvenes privados de su libertad, la importancia de mantenerse alejados de este estilo de vida y evitar involucrarse en situaciones que pueden conllevar a poner en peligro su integridad como jóvenes de bien.

#### **4.5 Fase de evaluación del aprendizaje y del proyecto**

Las evaluaciones de los proyectos implican la evaluación constante para recuperar las reflexiones de los participantes. Son variadas las ideas que surgen antes, durante y al final de la planeación y realización de las tareas, por tal razón los docentes de manera conjunta con los estudiantes proveen acciones que puedan cumplir con los objetivos propuestos y que respondan a los reales intereses de ambos. Por otro lado, la evaluación permite replantear las actividades que se consideren no son pertinentes en la ejecución e implementación del proyecto. En los diferentes momentos que se experimentaron en el desarrollo del proyecto, se evidenciaron situaciones evaluativas. En primer lugar, con respecto a los textos que surgieron antes, durante y al final del proceso, se buscó revisar la calidad y pertinencia de los mismos, teniendo en cuenta los destinatarios, las variadas intenciones y sus usos, entre otros. Además, la evaluación se convirtió en un proceso que permitió hacer comprobación sobre los avances que se iban o no dando en el desarrollo de las diferentes tareas. Por otro lado, la evaluación se convirtió en un aspecto que se dio desde el comienzo al final del proyecto, en el inicio cuando se resolvieron interrogantes como: ¿Qué se conocía sobre el tema?, ¿Qué se quería aprender?, ¿Cómo lo iba a aprender? Y ¿Cómo demuestro lo aprendido?, preguntas desarrolladas en el contrato de actividades (Anexo N° 2).

Para tal evaluación, se tomó como base la planificación del proyecto de aula, con el fin de determinar si se lograron o no los objetivos planteados al comienzo. De la misma manera, fue un espacio que permitió notar los aspectos que se deben tomar en cuenta para el planteamiento de futuros proyectos

Para la evaluación se implementaron una serie de listas de cotejo, que hacen parte de la evaluación formativa y participativa. Los instrumentos auto evaluativos permitieron que los estudiantes reconocieran su participación en desarrollo de las actividades previstas. De la misma manera, se aplicaron listas de cotejo para la coevaluación (Anexo N° 9), en los que se valoraba el trabajo entre pares y al mismo tiempo recibían retroalimentación a través de esas rejillas. Además, se aplicó una rejilla de evaluación (Anexo N° 10), que evidenció el afianzamiento de los conocimientos, esta correspondió a la heteroevaluación que el docente diligencio con el fin de valorar e proceso en general.

Lo planteado hasta aquí, corroboró que la evaluación cobro importancia y permitió obtener material valioso sobre lo que aprendieron los estudiantes durante la implementación del proyecto y la efectividad de cada una de las tareas y acciones planteadas. Condemarin & Medina (2000) expresan: “La evaluación auténtica contribuye a aumentar la probabilidad de que todos los alumnos aprendan, pues la evaluación se considera como un aspecto inseparable de la enseñanza y del aprendizaje” (p. 2). En conclusión, este proceso facilitó el aprendizaje de los estudiantes, quienes participaron con entusiasmo y motivación ante las acciones propuestas, teniendo en cuenta las fallas como parte del proceso formativo, más allá de la escritura, sino del reconocimiento como coparticipes del proyecto desde el inicio hasta el final.

Otro aspecto que favoreció la realización de este proyecto, es la mediación docente que en todas las fases del proyecto cumplió con una función muy importante. Como lo sustenta esta estrategia metodológica, el rol del docente cambia radicalmente, pues se convierte en un mediador entre los estudiantes y los procesos de producción textual y acompaña, orienta y aporta en la construcción e del conocimiento. Lo mencionado anteriormente, permitió facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la actividad discursiva de la escritura. Así mismo, desde la planeación hasta la evaluación del

proyecto se reconoció los intereses y necesidades de los estudiantes del grado octavo del CAIED, hecho relevante en esta investigación.

Para finalizar, se puede afirmar que la docente quien desarrolló esta investigación, se dio la oportunidad de guiar y mediar este proceso, con el que seguramente transformó sus prácticas mecanicistas de la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Por consiguiente, aportó en la construcción del saber de los estudiantes del grado octavo, quienes fueron los principales protagonistas en esta investigación.

## 5. Conclusiones

Esta investigación se desarrolló con el fin de potenciar la producción textual en estudiantes de grado octavo a través de la escritura de cartas y cobró importancia al identificar un problema que es reconocido en todos los niveles y ciclos del aprendizaje, como lo es la dificultad que se presenta en la enseñanza y aprendizaje de la escritura, como un proceso complejo, sentido aun en los niveles de educación superior. De igual manera, asumió el reto de permitir que los estudiantes se reconocieran como productores de texto, lo que conllevó a diseñar e implementar una estrategia metodológica que aportó a la transformación de las prácticas de la enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Con el desarrollo de esta investigación se pudo reconocer los procesos didácticos que se venían implementado en la CAIED con respecto a la enseñanza de la escritura, a través de la lectura del contexto que mostró divergencias entre el decir y quehacer docente. Además, tomando como referencia la carta como escrito cercano a su realidad, se inició un proceso en el que se demostró como este género, favoreció la producción textual en los estudiantes y fue el marco que se aprovechó para activar esquemas mentales al escribir como lo son la planeación, revisión y edición del texto. Finalmente, se implementó un proyecto de aula que permitió la interacción escrita con destinatarios reales que surgieron de acuerdo a cada situación planteada en el proyecto.

Con todo lo anterior, se identificó que los estudiantes reconocieron sus potencialidades como productores de textos, pues en cada fase de la implementación y realización de las tareas del proyecto se sintieron motivados a escribir y estuvieron dispuestos en la realización de cada escrito, permitiendo así la activación de los procesos cognitivos que se requieren a la hora de escribir. Aunque con muchas dificultades pedagógicas y discursivas, durante toda la implementación se vieron avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, quienes, al inicio, si escribían, pero sin conocer los propósitos, intenciones y destinatarios de sus escritos, aspecto que se afianzó en la investigación cuando se les propuso actividades que eran de su interés y cumplían con los requerimientos académicos que se les solicitaba.

Con respecto a potenciar la producción textual a través la escritura de cartas en los estudiantes, se logró que la mayoría de ellos en cada una de las actividades propuestas de tipo escritural, en los diferentes momentos de la implementación, antes, durante y al final, realizaran sus escritos de acuerdo con las consignas dadas y evidenciaran una notable mejoría en sus producciones textuales. Al comienzo de manera espontánea, pero esta práctica ganó en planeación y revisión durante el proceso de acuerdo con los criterios lingüísticos, pragmáticos e intersubjetivos, con lo que se logró que los estudiantes realizaran escritos que contaban con un propósito comunicativo de acuerdo con el género propuesto. Es así, como la formulación de objetivos hace consciente a los estudiantes sobre los propósitos al escribir y la manera de abordar y enfrentarse a un papel en blanco. Al hacer un plan para escribir, pensar en la intención comunicativa, a quien va dirigido el texto, revisar y finalmente realizar su escrito, estimuló y motivó a los estudiantes a encontrar nuevas formas de organizar y producir un texto.

En concordancia con lo anterior, el objetivo principal: Potenciar la producción textual a través de la escritura de cartas, se evidenció en el antes, durante y al final de la implementación de la estrategia, en las producciones textuales de los estudiantes a través de la escritura de las cartas, que al comienzo no mostraban una superestructura, tenían un propósito, pero, no hilaban sus ideas, pues carecían de conectores. En un segundo momento, dichas producciones fueron más estructuradas, sus intenciones eran más claras y bien segmentadas. Finalmente, se evidenciaron escritos más elaborados, en donde se notó la planeación, revisión y final reescritura de los mismos.

En esta instancia, es importante decir, que de todo este ejercicio de investigación subyace o emerge una categoría que tiene que ver con el carácter intersubjetivo que caracteriza la carta, como un género discursivo que permite la relación comunicativa entre un remitente y un destinatario que sirve como un puente entre la oralidad y la escritura, que se caracteriza por su carácter público y privado y hace parte de la vivencia cotidiana de una persona.

Durante la realización de los diferentes escritos, el acompañamiento de la docente se hizo imprescindible, puesto que dicho acercamiento permitió aclarar dudas sobre este complejo proceso, que aunque surgió de una propuesta planeada, implementada y

evaluada en forma conjunta, se dificultó en sus comienzos debido a la falta de estrategias en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Luego, dicho proceso, recobró valor durante el desarrollo de la investigación y finalmente, se logró avanzar significativamente y favorecer la producción textual de los estudiantes.

En resumen, la investigación buscó potenciar la escritura de los estudiantes, teniendo en cuenta temas de su interés, realizar escritos a destinatarios reales con el intercambio de cartas, aprender a escribir en interacción con el otro, entre otros. Con todo, se logró que los estudiantes inicien el proceso de convertirse en productores de texto, en el que destaquen sus potencialidades y dificultades a través de la planeación, revisión y final escritura de un texto.

Cabe resaltar que la Pedagogía por Proyectos es una metodología que motiva el aprendizaje, pues como se mencionó en apartados anteriores hace parte de una propuesta cercana a la vida diaria y sugiere que lo que el estudiante experimenta en el aula no debe ser distinto a su realidad. Además, un logro importante, es la manera como se concibió el estudiante como participante activo, quien en forma conjunta con el docente planeó, ejecutó y evaluó el proyecto, dándole así, el protagonismo que merecía en la construcción del saber.

Por otro lado, es pertinente decir, que esta Pedagogía favoreció la adquisición del conocimiento de los estudiantes del grado octavo del CAIED, pues en cada una de sus intervenciones, se notó la capacidad, de opinar, expresar sus ideas, manifestar sus malestares, trabajar en forma individual y grupal, desarrollar las diferentes actividades propuestas, con el propósito de llevar a buen término cada acción del proyecto. Aunado a lo anterior, se cambió la dinámica escolar en la que el docente es el único que propone, acallando las sugerencias y opiniones de los estudiantes y por el contrario, los convirtió en voces activas durante todo el proceso.

En cuanto a la pregunta general que surgió al inicio de esta investigación, se puede decir, que los estudiantes de grado octavo del CAIED, consiguieron mejorar en su escritura e iniciaron un cambio a la hora de producir un texto, logrando utilizar la escritura para aprender al convertirse en escritores más conscientes de sus procesos cognitivos. Se concluye, que tanto la estrategia diseñada e implementada como las acciones planteadas atendieron esta pregunta en la medida en que los estudiantes se

convirtieron durante todo el desarrollo del proyecto en participantes activos y productores de sus textos.

En esta instancia, se puede afirmar que al igual que dichas estrategias, el paradigma interpretativo, el diseño y el enfoque fueron pertinentes, en cuanto a su efectividad al identificar la problemática, diseñar e implementar una estrategia. De otra parte, esta investigación trajo grandes beneficios no solo para los estudiantes, sino a la docente investigadora y en la institución donde labora, pues cada una de las propuestas hechas en la implementación de esta investigación contaron con el total apoyo de colegas, padres de familia y directivos, debido a los resultados que se obtuvieron con los estudiantes participantes de esta investigación.

Como proyección de esta investigación, se direcciona en el deseo de ahondar sobre los conocimientos con respecto al proceso de escritura con el fin de continuar haciendo eco en el CAIED. Además, la implementación de dicha estrategia en los diferentes grados de escolaridad, donde la carta como género discursivo, cobra importancia por su carácter sencillo y de sumo valor en la cotidianidad de las aulas. Por otro lado, dicha investigación se puede replicar en diferentes contextos y con diferentes herramientas como las nuevas tecnologías de la información y comunicación, ámbitos de investigación en donde redes sociales, como Facebook, twitter, WhatsApp, entre otros, sean espacios en los que las producciones textuales de los estudiantes sean investigadas con propósitos académicos, y finalmente, se logre hacer proyectos de tipo transversal en el que la escritura de diferentes textos sea el punto central. Por último, aprovechar cada espacio académico que se presente con el fin de dar a conocer los postulados de esta investigación, para aportar de una u otra manera a la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la escuela.

Los cambios generados en la comunidad Educativa en la que se implementó la investigación fueron favorables en cuanto a su seguimiento y total apoyo, desde la propuesta realizada en uno de las fases del proyecto de realizar intercambio de cartas entre padres y estudiantes en las entregas de boletines, se logró institucionalizar dicha actividad que fue enriquecida con otras ideas, como la carta de felicitación a estudiantes con desempeño excelente. Además, se reconoció que a través de estos escritos se lograron identificar situaciones y dificultades de tipo familiar que vivencian

los estudiantes en sus hogares, hecho atendido por el departamento de orientación de la Institución. Como docente investigadora, surgen una serie de interrogantes sobre mi labor como formadora, pues dicha investigación logró transformar las prácticas mecanicistas de enseñanza, potenciar el trabajo por proyectos y permitió abrir otros campos de interés por la investigación. Por otro lado, enfrentar el difícil ejercicio de escribir que se dificulta aun en estos niveles del aprendizaje y enseñanza de dicha actividad discursiva. El plantear el problema, delimitarlo, hacer un rastreo de sus antecedentes, formular preguntas y objetivos, diseñar e implementar una estrategia metodológica que guíe el proceso, recopilar datos que sustenten la intervención y analizarlos, son entre otros, los grandes beneficios que se logran cuando se enfrenta a un reto como lo es convertirse en un docente que aprovecha las herramientas que el ámbito escolar ofrece para investigar.

## Bibliografía

- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, D. F: Trillas.
- Bajtín, M. (1982). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. México, D. F: Siglo XXI.
- Ballinger, K. (2009). *Academic writing motivation: a qualitative study of adolescent's perspectives*. New Jersey, USA. New Jersey University.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *Psychology of written composition*. New Jersey, Hillsdale Erlbaum.
- Bolívar, A. (1997). La toma de turnos en el texto escrito: implicaciones para la lectura. En M. C. Martínez, *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención pedagógica* (pp. 79-92). Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño & Dávila.
- Bruner, J. (1963). The conditions of creativity. En H. Gruber, *Contemporary approaches to creative thinking*. New York, USA: Atherton Press.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir*. Madrid, España: Ariel.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona, España: Biblioteca de textos.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura, didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, España: Grao.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Fraca de Barrera, L. (1997). La lectura y la escritura como procesos psicosociolingüísticos: una aproximación pedagógica. En M. C. Martínez, *Los*

- procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención pedagógica* (pp107-128). Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Horcas, J. (2013). *La literatura epistolar femenina*. Málaga, España: Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Jolibert, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2001). *Investigación Educativa, una introducción conceptual*. Madrid, España: Pearson.
- Packer, M. (2010). *La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana*. Berkeley: Universidad de California.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá, D. C: Kimpres.
- Rodríguez, E., & Pinilla, R. (2001). *Antología de proyectos pedagógicos*. Bogotá, D. C: Centro de investigaciones y desarrollo científico. Universidad Distrital.
- Starico, M. (1999). *Los proyectos pedagógicos de aula. Hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Rio de la Plata.
- Vassilleff, J. (1997). *Histoires de vie et pédagogie du projet*. Lyon, Francia: Chronique sociale.
- Vygotsky, L. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. México, D. F: Quinto Sol.

### **Artículos**

- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación: Culture and Education*(2), (pp 43-58).
- Cuervo, C., & Flórez, R. (1992). La escritura como proceso - Fecode. *Educación y cultura* (28), (pp 41-44).
- Cuesta, L., & Rincón, S. (2010). Short story studentwriters: active roles in writing through the use of e-portfolio dossier. *Colomb. Appl. Linguist. J.* (12), (pp 99-115).
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, (pp 365-387).
- Saínez, F. (1931). *El método de proyectos*. Madrid, España: Revista de Pedagogía.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* (59),(pp 63-85).

### **Trabajos de Grado Maestría.**

- Amaya, J. (2011). *Textos espontáneos elaborados por adolescentes en el contexto de aula ¿rescate o condena?*. Bogotá, D. C: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Henao, O. (2005). *La escritura personal como factor potenciador de la educación de los sujetos de la escuela secundaria: experiencia del Liceo Benjamín Herrera de Medellín*. Valencia, España: Universitat de Valencia.
- Suárez, G. (2014). *Producción de reseñas críticas para la cualificación de la escritura argumentativa en estudiante de secundaria*. Bogotá, D. C: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".

### **Tesis doctorales**

- Agosto, S. (2012). *El uso del periódico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en cuarto curso de la enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Krasniqi, F. (2014). *La carta literaria: historias y formas*. Granada, España: Universidad de Granada.

## Cibergrafía

### Artículos

- Álvarez, M. (2013). Desarticulación entre las orientaciones curriculares sobre escritura y las prácticas de su enseñanza en el contexto escolar. *Actualidades Pedagógicas* (61), (pp 65-76). Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2331>
- Bellón, C., & Cruz, M. (2002). La escritura como actividad sociocultural compleja en el aula de transición: avances teóricos. *Enunciación*, 7(1), (pp 57-63). Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2463/3429>
- Doll, D. (2002). La carta privada como práctica discursiva: Algunos rasgos característicos. *Signos*, 35(51), (pp 33-57). Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342002005100003&lng=es&tlng=es.%2010.4067/S0718-09342002005100003](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100003&lng=es&tlng=es.%2010.4067/S0718-09342002005100003)
- Jurado, F., Sánchez, L., Cerchiaro, E., & Paba, C. (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido. *Folios*, 1(37), (pp 17-25). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a02.pdf>
- Popper, K. (2001). El conocimiento de la ignorancia. *Polis*, 1(1), (pp 1-5). Recuperado de <https://polis.revues.org/8267>
- Ruedas, M., Cabrera, M., & Nieves, F. (2007). Epistemología de la investigación cualitativa. *Educere*, 13(46), (pp 627-635). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35613218008>
- Soto, G. (1996). La creación del contexto: Función y estructura en el género epistolar. *Onomazein*, 1(1), (pp 152-166). Recuperado de <http://www.acuedi.org/ddata/4027.pdf>
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*(186), (pp 23-36) Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E1lisis%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf>

Violi, P. (1987). La intimidad de la ausencia: formas de la estructura epistolar. *Revista de Occidente*(68), (pp 87-99). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=21203>

### **Trabajos de Grado Maestría**

Arévalo, A., Casas, G., & Novoa, M. (2010). *Caracterización del uso de la lectura y la escritura en la práctica pedagógica de dos docentes del área de ciencias naturales en los grados 7º y 8º*. Bogotá, D. C: Pontificia Universidad Javeriana.

Recuperado de

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/405/edu34.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Avilés, S. (2011). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General "José Martí"*. México, D.F

Recuperado de <https://entremaestros.files.wordpress.com/2012/12/la-produccion-de-textos-en-la-escuela.pdf>.

Báez, E. (2015). *El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos*.

Universidad Distrital "Francisco José de Caldas". Bogota D.C: Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2136/1/BáezSotoEfigenia2015.pdf>

Botello, S. (2013). *La escritura como proceso y objeto de enseñanza*. Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima. Recuperado de

[http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1039/1/RIUT-BHA-spa-2014-](http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1039/1/RIUT-BHA-spa-2014-La%20escritura%20como%20proceso%20y%20objeto%20de%20enseñanza.pdf)

[La%20escritura%20como%20proceso%20y%20objeto%20de%20enseñanza.pdf](http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1039/1/RIUT-BHA-spa-2014-La%20escritura%20como%20proceso%20y%20objeto%20de%20enseñanza.pdf)

Córdoba, J. (2009). *Representaciones sociales de los profesores y los estudiantes de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana sobre la lectura y la escritura*. Bogotá, D.C: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de:

<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis29.pdf>

Cubillos, F. (2016). *El proyecto de aula como escenario para la cualificación de la escritura*. Bogotá, D.C: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Recuperado de

[http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3804/1/DocTrabajoGradoLuzFanny\\_PUBLICACIÓN%20%281%29.pdf](http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3804/1/DocTrabajoGradoLuzFanny_PUBLICACIÓN%20%281%29.pdf)

García, N., & Guzmán, Y. (2016). *El género epistolar: una expresión de la escritura auténtica en el aula*. Bogotá, D.C: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/4223/1/Garc%C3%ADaMar%C3%ADaLorena2016.pdf>.

Torres, J. (2016). *La Pedagogía por proyectos como estrategia para la investigación en la educación en Educación inicial*. Bogotá, D.C: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/52338/1/INVESTIGACIÓN%20TÍTULO%20MAESTRÍA%20EN%20EDUCACIÓN%20pdf.pdf>

### Otros documentos

Colegio Atahualpa I.E.D. (2014). *Poyecto Educativo Institucional*. Bogota D.C.

Instituto Colombiano para el fomento de la Educacion Superior. (2015). *Publicación de resultados Saber 3°, 5° y 9°*. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>

Ministerio de Educaciòn Nacional. (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417\\_base\\_pnl.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares*. (1998).Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)

**Lista de Anexos**

	“Pág.”
Anexo N°1. Análisis entrevista docentes y estudiantes	104
Anexo N° 2. Contrato de actividades	106
Anexo N° 3. Firma permiso de padres	107
Anexo N° 4. Acta de realización cronograma	108
Anexo N° 5. Acta preguntas entrevista (Escritura Proceso)	109
Anexo N° 6. Listas De Cotejo	110
Anexo N° 7. Propuesta al consejo académico CAIED	111
Anexo N° 8. Carta de felicitación	113
Anexo N° 9. Lista de cotejo	114
Anexo N° 10. Rejilla de valoración de escritura de cartas	115

## Anexo 1. Análisis entrevista docentes y estudiantes

### LECTURA DEL CONTEXTO

#### ANÁLISIS DE ENTREVISTA A DOCENTES

I.E.D TAHUALPA J.M.

DOCENTE ANA PATRICIA RINCONES

Pregunta	Respuesta	Categoría	Subcategorías	Análisis
7. ¿Cómo docente, que estrategias ha implementado para mejorar la escritura en sus estudiantes?	<p><b>P1.</b> Una de las estrategias que he utilizado es el libro viajero como una herramienta en que los estudiantes comparten y escriben en familia. Otra estrategia es los dictados de las reglas ortográficas, repetir las reglas y sus usos, pues actualmente por el corrector de ortografía que aparece en los computadores, no se hace la debida corrección d ortografía. Leer con los estudiantes en la clase, sin criticar la forma de leer de los estudiantes y al mejorar la lectura, la escritura va mejorando. Involucrar a los padres en la lectura y escritura. Lectura de imágenes, utilizar libros con dibujos.</p> <p><b>P2.</b> Implementar el arte, lo que tenga que ver con lo artístico, que se den cuenta que hay otro tipo de lenguaje que hay otro tipo de lenguaje que no sea el escrito. La escritura de sus</p>	Estrategias metodológicas	Escritura significativa	La escritura significativa, escritos espontáneos como producción escrita, son de las estrategias que los docentes utilizan para incentivar la escritura en los estudiantes. Algunos aun consideran que repetir las reglas ortográficas, escribir las palabras varias veces para aprenderla, hacen parte de estrategias que demuestran la efectividad en el proceso escritural. Expresiones artísticas, también son tomadas en cuenta como otra forma de escritura significativa, con el fin de motivar la escritura y mostrar las diferentes formas de expresión que existen, alterna a la escritura.

Pregunta	Respuesta	Categoría	Subcategorías	Análisis
	ideas, de sus sentimientos, que expresen sus estados de ánimo y escritos que tengan que ver con su cotidianidad y partir de ahí para enseñarles los diferentes tipos de textos y su proceso escritor. Escribir cosas de sus vidas de su interés.			

**LECTURA DEL CONTEXTO  
ANÁLISIS DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES  
I.E.D TAHUALPA J.M.  
DOCENTE ANA PATRICIA RINCONES**

Pregunta	Respuesta	Categoría	Subcategorías	Análisis
1. ¿Qué es escribir para ti?	Est. Es lo que me ayuda a salir de los malos problemas, porque con eso yo me relajo. Est.2 para mi escribir es una forma de archivar la información en un cuaderno o en cualquier parte. Est. 3 para mi escribir, es una forma de expresarse.	Perfil del estudiante		

**Anexo 2. Contrato de actividades**

<b>Contrato de actividades</b>				
Nombre Institución: _____				
Nombre del proyecto: _____				
Nombre del estudiante: _____				
Grado: _____				
Docente encargado del proyecto: _____				
Fecha: _____				
Lo que sé sobre el tema y qué voy aprender	Cómo lo voy a aprender	Con qué voy a aprender sobre el tema	Cómo demuestro lo que aprendí.	Firma docente y estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

## Anexo 3. Firma permiso de padres

Rector

**AUTORIZACIÓN PARA LA TOMA Y/O PUBLICACIÓN DE IMÁGENES Y VIDEOS DE LOS ESTUDIANTES**

Yo DORIS MARTINEZ GUTIERREZ identificado(a) con CC. 65.827.008 de CHAPARRAL - TOL. como Padre/Madre o Acudiente del (la) estudiante LUIS MIGUEL LOZANO MARTINEZ del grado 7º Jornada M.

AUTORIZO al Colegio Atahualpa I.E.D. para el usar de manera pedagógica las imágenes y videos tomados en actividades curriculares y extraescolares organizadas por el mismo, publicados en:

1. La página WEB del Colegio o mediante enlaces a álbumes de fotos y videos externos e impresos.
2. Plataformas digitales como actuales y demás que puedan utilizarse en el futuro.
3. Filmaciones destinadas a la difusión institucional o la investigación educativa sin carácter comercial y/o fotografías para revistas de ámbito educativo e informativo.

FIRMA PADRE MADRE O ACUDIENTE DORIS MARTINEZ G.  
 NOMBRES Y APELLIDOS: DORIS MARTINEZ G.  
 DOCUMENTO DE IDENTIDAD: 65.827.008 TELEFONOS: 312-7971050  
8046017  
310-5682173

Carrera 116 No 221 - 56 Teléfono: 4180920 - 4189819  
 Correo electrónico: [escolatahualpa9@redp.edu.co](mailto:escolatahualpa9@redp.edu.co)

**BOGOTÁ MEJOR**

### Anexo 4. Acta de realización cronograma

**¿Que quiero aprender con el proyecto?**

- Socializar a través de reunión de cartas y Redes Sociales
- Aprender más sobre la Carta
- Saber que pueden a lo que combinan
- Saber sobre sus vidas
- la forma de expresión (Cartas)
- = intencionalidad

**Tiempo:** mes de octubre y mitad de noviembre

**Cronograma p.p.p**

Actividades / tareas	Responsables	Fecha	Revisión
Organización del tema lo que se va a aprender en el proyecto	Profesor y estudiantes	sep 28 de 2016	humanas (participantes)
Plantamiento objetivo y elegir el nombre	Profesor y estudiantes	sep 28 de 2016	humanas
Definir o tener un objetivo concreto de aprendizaje	Docentes y estudiantes	octubre 3 de 2016	tecnologías (control)
Revisión para saber que carta	estudiantes	octubre 5 de 2016	Tomato (Cartas) Papel, Estreñido, otros

Carta del proyecto: Cartón o blanca

Objetivos	Responsables	Fecha	Revisión
definición objetivo y características de textos informativos	Profesora	Octubre 6 del 2016	Quina (Carta)

**nombre de proyecto**

- Abrirte Conocimientos
- Cartas para especialidad
- Cartas vacías
- Cartas para la vida
- Cartas con ideas
- escribe y aprende a poder
- Proyecto intencional a la intencional
- el crecimiento se fortalece
- Amigo a la Carta
- Carta amigo
- Carta de la nueva formación
- Amigo por correspondencia = nombre del proyecto

### Anexo 5. Acta preguntas entrevista (Escritura Proceso)

Jueves 3 de Noviembre 2016.  
 Clase # 12  
 Tema: Dig. entrevista  
 entrevista  
 Taller "Carta familiar"

**Preguntas**

- ✓ 2 1 ¿Justo que hizo para estar en ese lugar?
- 8 2 Te arrepientes de lo que hiciste? Si o No ¿por que?
- ✓ 3 3 ¿Por que lo hizo?
- 7 4 ¿Te agacho tu familia, mientras estuiste en ese lugar?
- 10 5 ¿Cuanto tiempo estubo y que piensa hacer en el futuro?
- \* 4 6 ¿Que sintio el dia que llego y el dia que salio?
- \* 5 7 ¿Que sintio estar privado de la libertad y como es la convivencia de estar y si tenias amigos?
- \* 6 8 ¿Como lo trataban?
- 9 9 ¿Que le gusta de estar alla apesar de el encierro?
- ✓ 10 10 donde estuiste Recluido

Puntos de la entrevista

Se debe tener en cuenta los aspectos mas importantes de la respuesta y se concierne y evitar comentarios malos e imprecisos y ofensivos que agoran defensas y sentir mal a la persona. Ademas se desprecie y se agradecer por su colaboración.

Norma

## Anexo 6. Listas De Cotejo

### Proceso de autoevaluación

CRITERIOS	✓ SI	× NO	OBSERVACIONES
➤ Participé en las actividades propuestas.			
➤ Colaboré en la revisión grupal de las diferentes tipos de cartas.			
➤ Identifiqué y escribí las características de la carta y sus partes.			
➤ Realicé la escritura de un tipo de carta, teniendo en cuenta sus características.			
➤ Realicé un borrador, planeé, revisé y reescribí la carta como parte de la escritura proceso.			

## **Anexo 7. Propuesta al consejo académico**

### **ESPACIO ENTREGA DE BOLETINES**

Tomando como referencia las dificultades que presentan algunos grados de la jornada de la mañana en especial de los ciclos 2 y 3 y con el fin de generar estrategias de mejoramiento en los aspectos académicos y de convivencia, se hace necesario aprovechar el próximo encuentro con padres en la entrega de boletines, y generar un espacio de reflexión y sensibilización tanto en padres como estudiantes, con respecto a su proceso escolar. Para lo anterior se plantea la siguiente propuesta:

#### **“Cartas de comunicación y reflexión”**

##### **Objetivo:**

**Crear un espacio de reflexión y sensibilización a través de la escritura e intercambio de cartas entre padres y estudiantes.**

##### **Descripción de la actividad:**

1. Invitación a los estudiantes a escribir una carta a sus padres o acudientes, donde expresen su agradecimiento por su esfuerzo y apoyo. Además, escriban su compromiso para mejorar en su proceso académico durante los próximos periodos en respuesta a dicho esfuerzo. Lo anterior, se realiza antes de la entrega de boletines. Cada director de curso, crea el espacio en alguna de sus clases o la asigna como tarea.
2. Al recibir las cartas se deben tener listas en la entrega de boletines, teniendo en cuenta la dinámica que se decida en el consejo académico y entregarla antes de entregar el boletín. Lo ideal es tener material listo para que los padres den respuesta a la carta de sus hijos ese mismo día, con el fin de evitar que no haya respuesta posterior.
3. En una futura dirección de curso entregar a los estudiantes las cartas de sus padres y realizar una actividad que nos ayude a sacar conclusiones y encontrar posibles causas a las problemáticas detectadas en los diferentes grados. La socialización de dicha actividad o experiencia se hará en los diferentes ciclos, que, de seguro, darán pautas para plantear posibles soluciones a dichas problemáticas.

La anterior propuesta se había pensado en un principio para el ciclo 3, luego, se realizó la propuesta en ciclo 2 y fue aceptada. Queda en consideración si se quiere realizar en los otros ciclos o en la jornada de la tarde, pues algunos docentes de otros ciclos al escuchar la propuesta han estado interesados.

Agradezco su atención. Quedo atenta a sus recomendaciones y o sugerencias.

Patricia rincones.

**Anexo 8. Carta de felicitación**

Bogotá, abril 26 de 2017

Señorita:

Jennifer Sánchez

Estudiante grado 602

Asunto: Felicitaciones por rendimiento académico y disciplinario.

Cordial saludo:

A través de la presente El colegio Atahualpa I.E.D se complace en darle su más sincero reconocimiento por su excelente rendimiento académico y disciplinario durante el primer periodo del año 2017, ocupando el primer lugar en el grado 602.

Es un honor contar con estudiantes como usted dedicados y comprometidos con su proceso escolar, que son orgullo de nuestra institución y sus familias. Reiteramos nuestras felicitaciones y le deseamos lo mejor en el transcurso del presente año electivo.

Con aprecio,

Ana Patricia Rincones

Dir. De curso.

Edgar Rojas

Coordinador.

## Anexo 9. Lista de cotejo

### Proceso de Coevaluación

CRITERIOS	✓ SI	× NO	OBSERVACIONES
➤ Mis compañeros participaron en las actividades propuestas.			
➤ Mis compañeros colaboraron en la revisión grupal de las diferentes tipos de cartas.			
➤ Mis compañeros identificaron y escribieron las características de la carta y sus partes.			
➤ Mis compañeros realizaron la escritura de un tipo de carta, teniendo en cuenta sus características.			
➤ Mis compañeros hicieron un borrador, planearon revisaron y reescribieron la carta como parte de la escritura proceso.			

**Anexo 10. Rejilla de valoración de escritura de cartas**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>CRITERIOS PARA EVALUAR</b>	<b>COMENTARIOS</b>
<b>Discursiva</b>	El propósito de la carta es claro.	
	El escrito presenta fecha, nombre del destinatario, saludo, desarrollo del tema, despedida y nombre del remitente.	
<b>Textual</b>	Coherencia (El tema se mantiene en toda la carta)	
	Cohesión (usa nexos o palabras de conexión entre oraciones para facilitar la comprensión)	
<b>Convenciones de Legibilidad</b>	Ortografía: Tiene en cuenta reglas de ortografía básicas.	
	Puntuación: Utiliza signos de puntuación como la coma, punto seguido y punto aparte.	
	La letra es clara y legible, las oraciones están bien segmentadas (sujeto, verbo y complemento).	