

**MOVILIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA  
ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN BÁSICA PRIMARIA**

**CECILIA BOHÓRQUEZ**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA  
BOGOTÁ  
2016**

**MOVILIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA  
ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN BÁSICA PRIMARIA**

**CECILIA BOHÓRQUEZ**

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

**Pedro Baquero Másmela**  
Director

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA  
BOGOTÁ  
2016**

*A Dios todopoderoso por las bendiciones que a diario me da.*

*A mi madre Irene quien me guio por el camino del bien y me regaló  
lo mejor, la educación.*

*A mis hijos Julián Javier y Julieth Juliana por su comprensión.*

*A mi hermana Yamile por su apoyo y motivación para culminar  
con mi meta.*

## AGRADECIMIENTOS

A Dios todopoderoso por la vida y las bendiciones que a diario recibo, que me permitirán cumplir con una meta propuesta que fortalezca mi vida profesional.

Al Magister Pedro Baquero Másmela por su valiosa ayuda durante el proceso de aprendizaje y acompañamiento en toda la investigación. Por motivarme y no permitir que los obstáculos me derrumbasen a causa de difíciles situaciones vividas durante mi formación.

A mis hijos por la paciencia y comprensión mostrada durante todo el proceso que conlleva la maestría, por los sacrificios que tuvieron que soportar por mi falta de tiempo para compartir con ellos actividades recreativas y aquellas pedagógicas que requieren del acompañamiento.

A las docentes de primaria de una Institución Educativa Distrital de la localidad 19 jornada tarde, por su colaboración y participación de esta propuesta de investigación, correspondiente a los años 2013-2014, por abrirme las puertas de sus aulas de clase, sus pensamientos y concepciones. Gracias compañeras por contribuir para que fuese posible un cambio de proceder en sus prácticas de enseñanza en la escritura.

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

Presidente del jurado

---

Jurado

---

Jurado

Bogotá, 29 de abril de 2016

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
 FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN  
 MAESTRIA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA  
 RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN  
 RAE No. MPLM 46/2016

**ASPECTOS FORMALES**

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Trabajo de Investigación.
TIPO DE IMPRESIÓN	Computador
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Número Topográfico MPLM 46/2016
TITULO	MOVILIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN BÁSICA PRIMARIA
AUTOR	Cecilia Bohórquez.
DIRECTOR	Pedro Baquero Másmela.

**ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN**

PALABRAS CLAVE	Pensamiento del profesor, concepciones docentes, enseñanza de la escritura, básica primaria, discurso, acción pedagógica, movilización, formación docente, reflexión, apropiación, acción.
DESCRIPCIÓN	Trabajo de grado de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Propuesta de investigación es de carácter cualitativo y se desarrolla en una Institución Educativa Distrital de la Jornada Tarde (Localidad 19, Bogotá-Colombia). Con la investigación se busca identificar, estudiar y movilizar las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en Básica Primaria. Por lo tanto, se recurre a contrastar el discurso docente con la acción pedagógica para identificar, en un primer momento las concepciones docentes predominantes en la enseñanza de la escritura. Luego, se plantea e implementa una propuesta de intervención que favorezca la formación docente desde la cual se evidencien movilizaciones en las concepciones sobre la enseñanza de la escritura.
FUENTES	La autora presenta 62 referencias bibliográficas correspondientes a los ejes conceptuales que orientaron la investigación: pensamiento del profesor y concepciones docentes, dentro de las que se destacan los aportes de Porlán (1995), Marcelo (1987) y Pozo (2006); escritura como proceso, referenciando autores como Cassany (1987), Adam (1999) y Flower & Hayes (1996) y didáctica de la escritura teniendo en cuenta a Camps (2003), Ferreiro (1979) Teberosky (1982) y Rodríguez (2012). A su vez, se hace referencia a la secuencia didáctica como estrategia de intervención para cualificar la producción escrita de los estudiantes de básica primaria.

CONTENIDOS	<p>El documento está organizado en cinco capítulos. El primero titulado “Concepciones docentes y su vínculo con la enseñanza de la escritura”, presenta el planteamiento del problema, los antecedentes investigativos en relación a las concepciones docente- enseñanza de la escritura y delimitación del mismo; los objetivos, preguntas de investigación y justificación.</p> <p>El segundo aborda los referentes teóricos desde tres áreas a saber: concepciones docentes, escritura y didáctica. En el tercer capítulo, se expone la perspectiva metodológica que contiene el paradigma, enfoque y diseño que orientan la investigación. En el cuarto capítulo, se muestra detallada y analíticamente la movilización de concepciones de los docentes participantes desde la propuesta de formación. Se afirma entonces en el último capítulo de las conclusiones que es posible el trabajo con docentes para movilizar sus concepciones sobre la enseñanza de la escritura, teniendo en cuenta que, en muchas ocasiones reconocen estas metodologías pero hace falta el uso de herramientas didácticas acordes con el trabajo en el aula que permitan desarrollar la escritura como proceso y a su vez, que esta sea construcción colectiva por parte de estudiantes y docentes.</p>
METODOLOGÍA	<p>Esta investigación se desarrolla dentro del paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el diseño de investigación - acción, en coherencia con el propósito de movilizar concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en ciclo dos. Las fases investigativas de este proyecto fueron: exploratoria, para reconocer el problema, antecedentes investigativos en el campo y referentes teóricos, intervención en la que se empleó el taller y la secuencia didáctica para el trabajo con los profesores, análisis de resultados desde las categorías planteadas y evaluación del plan de acción.</p>
CONCLUSIONES	<p>El estudio de concepciones docentes es fundamental, por ser este imprescindible para comprender el proceder de los mismos en distintos ámbitos de su quehacer pedagógico; en el caso específico de esta investigación, las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en básica primaria, por la incidencia de estas en su discurso y sus prácticas pedagógicas. Es primordial tomar como punto de partida, el pensamiento del profesor, pues allí se encuentran inscritas dichas concepciones y esto permite un acercamiento asertivo a su definición e importancia en la toma de decisiones.</p> <p>El estudio adelantado en la Institución, arrojó información indispensable para comprender desde cuáles concepciones orientan su discurso y el hacer en el aula cuando se habla de escritura, dejando al descubierto concepciones gramaticales, teoristas y transmisionistas en la enseñanza de la lengua escrita.</p> <p>El ejercicio investigativo, señala la necesidad de la cualificación docente en la enseñanza de la escritura desde diversas áreas del conocimiento, por lo tanto, es necesario una constante formación que le aporte además de teoría, nuevas estrategias para desarrollar trabajos de escritura en el aula. En la investigación se observó la importancia del uso del taller como estrategia pedagógica que favorece la formación docente, y con su ejecución se logra la movilización de concepciones epistemológicas (discurso docente), pedagógicas (hacer en el aula) y didácticas (estrategias) relacionadas con el desarrollo procesual de la escritura.</p>

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
 FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN  
 MAESTRIA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA

ANALITIC SUMMARY IN EDUCATION

RAE No. MPLM 46/2016

**FORMAL TOPICS**

DOCUMENT	Monograph Grade: Research Project.
PRINTING	Injeckt Print.
DOCUMENT ACCESS	Distrital University Francisco José de Caldas Document Dates. Postgrades Topographical Number: MPLM 46/2016
TITLE	MOBILIZING TEACHERS ON TEACHING CONCEPTIONS WRITING IN PRIMARY BASIC
AUTHOR	Cecilia Bohórquez.
DIRECTOR	Pedro Baquero Masmelá.

**INVESTIGATION TOPICS**

KEYWORDS	Teacher thinking, teaching concepts, teaching writing, basic primary, speech, pedagogical action, mobilization, teacher training, reflection, appropriation action.
DESCRIPTION	Work Master's degree in Pedagogy of Mother Language. Research proposal is qualitative and develops in a District Educational Institution Afternoon (Location 19, Bogota – Colombia ) Day. With research is to identify, study and teaching mobilize conceptions of teaching writing in Basic Primary. Therefore, it is used to contrast the teaching discourse with the pedagogical action to identify, at first the predominant teaching concepts in teaching writing. Then, we propose and implement an intervention proposal that promotes teacher training from which demonstrations are evidenced in conceptions about the teaching of writing.
SOURCES	The author presents 62 corresponding to the conceptual axes that guided the research references: teacher thinking and teaching concepts, among which highlights the contributions of Porlán (1995 ), Marcelo (1987) and Pozo & otros ( 2006); writing as a process, referencing authors as Cassany (1999 ), Adam (1999) and Flower & Hayes (1996 ) and didactic writing taking into account Camps (2003 ), Ferreiro (1979 ) Teberosky (1982 ) and Rodriguez (2012 ). In turn, it referred to the teaching sequence as an intervention strategy to qualify the written students of primary production.

<p><b>CONTENTS</b></p>	<p>The document is organized in five chapters. The first entitled “Conceptions teachers and their link with the teaching of writing” presents the problem statement, the research background in relation to the conceptions teacher- teaching writing and delimitation thereof; objectives, research questions and justification.</p> <p>The second deals with the theoretical framework from three areas namely, teaching, writing and teaching concepts. In the third chapter, the methodological perspective containing the paradigm, approach and guiding research design is exposed. In the fourth chapter, it is shown analytically detailed and mobilizing teachers conceptions of participants from the training proposal. It is then stated in the last chapter of the conclusions that can work with teachers to mobilize their conceptions of teaching writing, considering that often recognize these methodologies but need the use of chords teaching tools with work in the classroom in order to develop writing as a process and in turn, that this is a collective construction by students and teachers.</p>
<p><b>METODOLOGY</b></p>	<p>This research is developed within the interpretive paradigm, the qualitative approach and design research – action in line with the aim of mobilizing teacher’s conceptions about the teaching of writing in cycle two. The investigative phase of this project were: exploratory, to recognize the problem, research background in the field and theoretical framework, intervention in the workshop and the teaching sequence for working with teachers, results analysis was used from categories raised and evaluation of the action plan .</p>
<p><b>CONCLUSIONS</b></p>	<p>The study of educational concepts is essential, as this is essential to understand the behavior of the same in different areas of their pedagogical; in the specific case of this research, educational conceptions of teaching writing in elementary school, the incidence of these in his speech and pedagogical practices. It is essential to take as a starting point, the teacher thinking, because there are inscribed these conceptions and this allows an assertive its definition and importance in the decision-making approach.</p> <p>The study conducted at the institution, showed essential information to understand from what conceptions orient their speech and do in the classroom when it comes to writing, revealing grammatical concepts, theoreticians and transmissionist in teaching the written language.</p> <p>The research exercise, highlights the need for teacher qualifications in the teaching of writing from various areas of knowledge, therefore, a constant training that will contribute in addition to theory, new strategies to develop written work in the classroom is necessary. In researching the importance of using the workshop as a pedagogical strategy that promotes teacher training was observed, and execution mobilization epistemological concepts (teaching speech), educational (do in the classroom) and educational (strategies) related it is achieved the procedural development of writing.</p>

## **UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

### **MOVILIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN BÁSICA PRIMARIA**

#### **RESUMEN**

Trabajo de grado de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Propuesta de investigación es de carácter cualitativo y se desarrolla en una Institución Educativa Distrital de la Jornada Tarde (Localidad 19, Bogotá-Colombia). Con la investigación se busca identificar, estudiar y movilizar las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en Básica Primaria. Por lo tanto, se recurre a contrastar el discurso docente con la acción pedagógica para identificar, en un primer momento las concepciones docentes predominantes en la enseñanza de la escritura. Luego, se plantea e implementa una propuesta de intervención que favorezca la formación docente desde la cual se evidencien movilizaciones en las concepciones sobre la enseñanza de la escritura.

El estudio adelantado en la Institución, arrojó información indispensable para comprender desde cuáles concepciones orientan su discurso y el hacer en el aula cuando se habla de escritura, dejando al descubierto concepciones gramaticales, teóricas y transmisionistas en la enseñanza de la lengua escrita. El ejercicio investigativo, señala la necesidad de la cualificación docente en la enseñanza de la escritura desde diversas áreas del conocimiento, por lo tanto, es necesario una constante formación que le aporte además de teoría, nuevas estrategias para desarrollar trabajos de escritura en el aula. En la investigación se observó la importancia del uso del taller como estrategia pedagógica que favorece la formación docente, y con su ejecución se logra la movilización de concepciones epistemológicas (discurso docente), pedagógicas (hacer en el aula) y didácticas (estrategias) relacionadas con el desarrollo procesual de la escritura.

#### **ABSTRACT**

Work Master's degree in Pedagogy of Mother Language. Research proposal is qualitative and develops in a District Educational Institution Afternoon (Location 19, Bogota – Colombia) Day . With research is to identify, study and teaching mobilize conceptions of teaching writing in Basic Primary. Therefore, it is used to contrast the teaching discourse with the pedagogical action to identify, at first the predominant teaching concepts in teaching writing. Then, we propose and implement an intervention proposal that promotes teacher training from which demonstrations are evidenced in conceptions about the teaching of writing.

The study conducted at the institution, showed essential information to understand from what conceptions orient their speech and do in the classroom when it comes to writing, revealing grammatical concepts, theoreticians and transmissionist in teaching the written language. The research exercise, highlights the need for teacher qualifications in the teaching of writing from various areas of knowledge, therefore, a constant training that will contribute in addition to theory, new strategies to develop written work in the classroom is necessary. In researching the importance of using the workshop as a pedagogical strategy that promotes teacher training was observed, and execution mobilization epistemological concepts (teaching speech), educational (do in the classroom) and educational (strategies) related it is achieved the procedural development of writing.

## Contenido

“Pág.”

<b>INTRODUCCIÓN</b>		
<b>1.</b>	<b>CONCEPCIONES DOCENTES Y SU VÍNCULO CON LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA</b>	<b>6</b>
1.1.	Planteamiento General del Problema de Investigación	6
1.2.	Antecedentes Investigativos	13
1.3.	Delimitación del problema	22
1.3.1.	Grabación de clase en audio	29
1.4.	Pregunta de investigación	36
1.4.1.	Subpreguntas de investigación	36
1.5.	Objetivos de la Investigación	37
1.5.1.	Objetivo General	37
1.5.2.	Objetivos Específicos	37
1.6.	Justificación	37
<b>2.</b>	<b>REFERENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>40</b>
2.1.	Concepciones docentes y pensamiento del profesor	40
2.1.1.	Pensamiento del profesor	42
2.1.2.	Concepciones	47
2.2.	La escritura como proceso	54
2.2.1.	La escritura como proceso cognitivo	55
2.2.2.	La escritura en contexto	58
2.2.3.	Secuencias Textuales	61
2.3.	Enseñanza y didáctica de la escritura	66
2.3.1.	Didáctica de la escritura	67
2.3.2.	Taller pedagógico	67
2.3.3.	Secuencia didáctica	69

<b>3.</b>	<b>PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>72</b>
3.1.	El paradigma interpretativo	72
3.2.	Enfoque cualitativo	72
3.3.	Diseño de la Investigación	74
3.4.	Fases de la Investigación	76
3.5.	Estrategias e Instrumentos	78
3.5.1.	El cuestionario	78
3.5.2.	Revisión documental	79
3.5.3.	Registros de clase	79
3.5.4.	Secuencia Didáctica	80
3.5.5.	La entrevista	80
3.6.	Población	80
3.7.	Categorías de análisis de la Investigación	80
<b>4.</b>	<b>SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	<b>83</b>
4.1.	Propuestas de intervención pedagógica	83
4.2.	Entrevistas	98
4.3.	Plan de Aula	99
4.4.	Resultados del proceso de intervención	99
4.4.1.	Las concepciones docentes	100
4.4.1.1.	Concepciones epistemológicas: de lo gramatical a un proceso escritural	100
4.4.1.2.	Concepciones pedagógicas: de lo teorista y transmisionista a la escritura como proceso	103
4.4.1.3.	Concepciones didácticas: de la transcripción a la producción	105
4.4.2.	La escritura como proceso	107
4.4.3.	La didáctica de la escritura	110
<b>5.</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>113</b>
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>117</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>123</b>

## LISTA DE GRÁFICOS, IMÁGENES Y TABLAS

		“Pág.”
Gráfico 1.	Proceso cualitativo	73
Imagen 1.	Actividad en clase de sociales	31
Imagen 2.	Actividades con los estudiantes empleando las secuencias didácticas	97
Tabla 1.	Voces de las maestras	23
Tabla 2.	Opinión docente sobre escritura	26
Tabla 3.	Hacer del docente	30
Tabla 4.	Decir docente en el aula P1	33
Tabla 5.	Decir docente en el aula P2	34
Tabla 6.	Relación entre categorías, subcategorías y unidades de análisis	81
Tabla 7.	Análisis de la superestructura con textos de las docentes	90
Tabla 8.	Análisis desde relación objetivos, preguntas, categorías	99
Tabla 9.	Movilización de concepciones epistemológicas	101
Tabla 10.	Movilización de concepciones pedagógicas	103
Tabla 11.	Movilización de concepciones didácticas	106
Tabla 12.	Movilizaciones en el uso de la evaluación	107

## INTRODUCCIÓN

“Hay que terminar de una vez por todas esa instrucción de catálogo que toca todo y no profundiza en nada, con esta educación enciclopédica que sobrecarga la memoria sin desarrollar la inteligencia y que nos deja tras ella una fatiga a menudo irreparable y una aversión casi insuperable por el trabajo intelectual”.

De Vecchi & Giordan (1995. p. 18)

Desde hace varios años, los estudios adelantados sobre la escritura y su enseñanza son tema de interés en diferentes investigaciones, tal como lo exponen diversos autores como Flower & Hayes, (1996); Flower & Hayes, (1980); Ferreiro & Palacios, (1982); Cassany, (1987); entre otros, desde distintos paradigmas y enfoques que brindan alternativas teóricas, pedagógicas y didácticas de la actividad discursiva como proceso significativo y formativo. Los rastreos hechos en otras investigaciones, y en la presente, evidencian la prevalencia de las prácticas de enseñanza tradicionales en las que el docente es quien lidera estas actividades, es el poseedor de conocimiento y el único que tiene el control de la enseñanza de la escritura y su estructuración gramatical, lo cual se aleja de una escritura procesual en la que el estudiante sea partícipe de dicho proceso. Estas formas de enseñar con ejercicios repetitivos y memorísticos, se evidencian en el estudio de las concepciones y su influencia en la enseñanza de la escritura.

El término de concepción es complejo porque encierra una amplia comprensión desde lo cognitivo, y otros aspectos como los sociales, culturales, para apoyar su definición. Afirman De Vecchi & Giordan (1995) que

Las concepciones son un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber se elabora, en la gran mayoría de los casos, durante un período bastante amplio de la vida a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y más tarde de la actividad profesional y social del adulto (club, familia, asociación, entre otros) (p. 103).

Las concepciones como objeto de investigación en la práctica docente han despertado gran interés por la influencia que ejercen en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se adelantan en la escuela. Por lo tanto, hablar de concepciones es dirigir la mirada a indagar por el paradigma del pensamiento del profesor, el cual brinda herramientas cognitivas para comprender su proceder en el aula respecto a la enseñanza de la escritura y demás procesos que se desarrollan en ella.

Indagar por concepciones sobre escritura, es comprender que el compromiso de enseñar a escribir recae en la escuela. En la actualidad, la educación en Colombia deja esta responsabilidad en manos de los docentes de primaria que trabajan la escritura desde las concepciones que poseen sobre el tema. Respecto a los docentes de primaria, se afirma que son ellos los encargados de desarrollar los primeros procesos de escritura y dichos procesos se ven influenciados por sus concepciones incidiendo lógicamente en los educandos. Por tanto, en la mayoría de ocasiones, la escritura es trabajada únicamente dando importancia a la parte gramatical, a la transmisión de contenidos y la repetición textual de los mismos en evaluaciones que no favorecen el desarrollo de procesos escriturales por carecer de contextos reales y significativos para los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior surge la investigación “Movilización de concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en una Institución Educativa de básica primaria”, que se inscribe en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y en el diseño investigación-acción. Esta se desarrolló en una Institución Educativa Distrital de la jornada tarde, con tres docentes de ciclo dos en la Localidad 19. Se toma como punto de partida la identificación y estudio de sus concepciones predominantes, para luego, proponer una alternativa que contribuya con la movilización de concepciones docentes que inciden en los procesos de enseñanza de la escritura en la institución. Para llevar a cabo esta propuesta se recurre al taller como estrategia para la cualificación de las prácticas docentes,

con el fin de brindar fundamentos lingüísticos, pedagógicos desde la apropiación teórica, la reflexión propia en el hacer y sus transformaciones en el aula.

Para cumplir el propósito anterior, la investigación se organiza en cuatro capítulos. El primero, titulado “Concepciones docentes y su vínculo con la enseñanza de la escritura”, muestra el planteamiento del problema, los antecedentes investigativos relacionados con las concepciones docentes y la enseñanza de la escritura, la delimitación y formulación del problema. Se inicia enfatizando en las concepciones docentes, en el discurso y la práctica pedagógica y las implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en el entorno escolar.

Cabe aclarar que, los antecedentes investigativos son producto de una revisión exhaustiva de trabajos de grado de maestría, doctorado, artículos, resultados de investigaciones centradas en el estudio de las concepciones docentes. Lo anterior en un lapso de tiempo entre los años 2007 a 2013.

La delimitación del problema parte de la caracterización y análisis del discurso y el hacer docente con respecto a la enseñanza de la escritura en básica primaria. Para esto, se hace la revisión de documentos institucionales, el análisis de dos cuestionarios, registros de clase en audio a los docentes participantes del grupo de estudio, y revisión de cuadernos de estudiantes, con el propósito de comprender las concepciones entrelazadas en el decir y el hacer docente.

El segundo capítulo aborda los referentes teóricos desde tres enfoques: el primero, se refiere al pensamiento docente y la relación con las concepciones, desde los planteamientos de Marcelo (1987); Porlán (1995); Pozo & otros (2006) entre otros autores que aportan al tema. El segundo, aborda la escritura como proceso cognitivo desde la apropiación de los subprocesos (planeación, traducción y revisión) y el contexto que enmarcan al escritor, tal como es propuesto por Flower & Hayes (1996) y Cassany (1999). Además, se mencionan las secuencias textuales como la base indispensable en la construcción de textos que circulan en

la escuela, desde los aportes de Adam & Lorda (1999) y Calsamiglia & Tuson (1999). El tercero, corresponde a los referentes de la didáctica de la escritura, necesarios para la construcción de una propuesta de intervención en la que se busca una escritura como proceso significativa para los estudiantes.

El tercer capítulo abarca la perspectiva metodológica de la investigación, que se inscribe en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y acude al diseño de Investigación-Acción teniendo en cuenta el propósito del proyecto que busca movilizar concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en ciclo dos. También, se explican las fases investigativas correspondientes al diseño seleccionado: exploración, intervención, análisis y evaluación del plan de acción. Además, se explican los instrumentos y estrategias utilizadas en la recolección de información. Por último, se menciona la población y las categorías empleadas en la investigación.

El cuarto capítulo, “movilización de concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura”, presenta de forma detallada la movilización de las concepciones iniciales halladas en esta investigación con el deseo de aportar elementos lingüísticos, pedagógicos, y didácticos que contribuyan con la cualificación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

La movilización de las concepciones se presenta desde la caracterización de concepciones iniciales que constituyen el decir y el hacer de las docentes antes de iniciar la intervención y una concepción movilizada después de la misma. Finalmente, se muestran las conclusiones y la proyección de la investigación.

En síntesis, una propuesta de intervención encaminada a la formación docente, brinda herramientas teóricas a las maestras y maestros, que favorecen la movilización de las concepciones predominantes en la enseñanza de la escritura y a la vez, reflejan estos cambios en nuevas formas de ver, enseñar y aprender la escritura en la escuela primaria.

Entre los aportes pedagógicos de esta investigación, puede destacarse el de presentar la posibilidad de trabajar la producción escrita de textos en Básica Primaria, para cualificar los procesos escriturales en los estudiantes desde los primeros años escolares. Se destaca también que el trabajo con la secuencia didáctica y los talleres permite una nueva mirada a las prácticas docentes y procesos de enseñanza-aprendizaje más interactivos en el aula. Finalmente, queda abierta la posibilidad de continuar con el trabajo en este campo y de explorar en próximas investigaciones la relación con otros elementos del lenguaje como la lectura y la oralidad y lo que sucede en los siguientes grados de escolaridad.

## **1. CONCEPCIONES DOCENTES Y SU VÍNCULO CON LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA**

En la presente investigación se explican aspectos relacionados con la influencia que ejercen las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en el ciclo dos jornada tarde en una Institución Educativa Distrital de la Localidad 19, (Bogotá - Colombia). El propósito es identificar y estudiar cómo las concepciones se manifiestan en la labor diaria del docente desde el decir y el hacer en sus prácticas cotidianas y así movilizar las que lo requieran.

En este primer capítulo se expone el planteamiento general del problema de investigación. Luego, se muestran los antecedentes investigativos concernientes a las concepciones docentes sobre escritura a partir de la revisión documental. Finalmente, se delimita el problema desde el análisis previo a cuestionarios, audios de clases y cuadernos trabajados por los docentes que hicieron parte de este ejercicio investigativo. De este modo, se reconocen las concepciones docentes dominantes en el aula de clase como punto de partida de la propuesta.

### **1.1 Planteamiento general del problema de investigación**

Desde la teoría y la experiencia práctica se afirma que las concepciones que los docentes tienen de las materias que enseñan son determinantes en los logros de los aprendizajes. Cuando los profesores tienen concepciones equivocadas y no suficientemente elaboradas sobre los objetos de enseñanza, esas situaciones se convierten en obstáculos epistemológicos para los buenos procesos que se orientan en el aula. Se ha sabido que en relación con la escritura existen una serie de concepciones que seguramente no son las que mejor se adhieren con las prácticas pedagógicas necesarias para enseñar a escribir en la escuela. Esta problemática puede ser común en los docentes de ciclo dos y afectan los procesos académicos referentes a la escritura.

Los trabajos adelantados en los últimos años sobre el tema ofrecen una amplia perspectiva al respecto, y ponen de manifiesto la influencia que ejercen tanto en el discurso como en el quehacer docente. Al respecto Pozo & otros (2006) señalan que:

Estamos convencidos de que cambiar las prácticas escolares, las formas de aprender y enseñar, requiere también cambiar las mentalidades o concepciones desde las que agentes educativos, en especial profesores y alumnos (...), interpretan y dan sentido a esas actividades de aprendizaje y enseñanza (p. 32).

Una concepción es la unión de componentes sociales y culturales propios de la persona que se manifiestan en el decir y el hacer cotidiano. Como señalan De Vecchi & Giordan (1995) “cada persona toma de su medio vital los elementos indispensables para la elaboración de su propio saber” (p. 91), saber que constituye la personalidad de cada uno con principios claros y sólidos que inciden en su labor cotidiana.

Con respecto a lo anterior, se puede decir que el profesor es un ser social, cultural que piensa y deja ver distintas concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la manera de vincularse con los demás miembros de la comunidad educativa, con su formación disciplinar y otras, incidiendo así en su práctica pedagógica; en el caso particular de esta investigación, centrada en concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en el ciclo dos.

Al investigar por concepciones sobre escritura, es necesario saber que a la escuela le han dejado esta ardua labor de enseñar a escribir, pero, no se puede desconocer que los estudiantes antes de ingresar a un plantel educativo ya han tenido un acercamiento con esta actividad. De acuerdo con Ferreiro & Palacios (1982), “antes de que la escritura aparezca como tarea escolar ineludible, antes de que el niño sea iniciado en los rituales de la alfabetización, la escritura existe históricamente hablando, no cabe duda que la escritura tiene su origen extraescolarmente” (p. 128).

Precisamente, en básica primaria y específicamente en ciclo dos, la escuela enfatiza en la adquisición y desarrollo de procesos escriturales y por ende, el logro de este objetivo depende de las concepciones que el docente tenga del mismo, ya que el decir y el hacer pedagógico desde diversas maneras de entender el conocimiento, de la manera de aprender y la habilidades puestas en práctica para lograr los objetivos, hace la diferencia entre un desarrollo significativo de la escritura como proceso o un ejercicio escritural de tipo instructivo y mecánico.

Para empezar, es necesario resaltar que, en el campo educativo, la escritura es uno de los procesos que busca desarrollarse en forma transversal en las distintas áreas de conocimiento y es a la vez, una de las actividades que se hace con mayor regularidad en la cotidianidad de las aulas de clase; generalmente, se relaciona con el área de lenguaje y recae sobre ella esta responsabilidad, pero es necesario que estos procesos se fortalezcan desde las otras área del conocimiento.

Si la intención es cualificar y transformar las prácticas de enseñanza de la escritura en el ciclo dos, se ve la necesidad de comprender que las concepciones de cada docente influyen en la toma de decisiones en situaciones que requieren de una solución inmediata. Por lo tanto, dichas decisiones se agrupan en dos aspectos: el problema que se presenta y la posible solución que ofrece el docente. Morales & Bojacá (2000) afirman que, “las decisiones que se tomen al respecto dependen de la experiencia, de las estrategias, de las valoraciones, de las concepciones que el docente tiene sobre su práctica pedagógica, sobre el objeto de conocimiento que enseña” (p. 75).

En busca de entender la incidencia de estas decisiones, se plantea la necesidad de comprender el interés que se tiene con la enseñanza y aprendizaje de la escritura en el contexto educativo colombiano, tal como se muestra desde el trabajo del Ministerio de Educación Nacional quien propuso en el año 1998 los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. En ellos la escritura se entiende como:

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: es producir el mundo (MEN, 1998, p. 27)

Por consiguiente, la escritura es vista como un proceso cognitivo y una actividad social y cultural que brindará al estudiante un acercamiento al mundo, un desarrollo de sí mismo y de su papel en la sociedad.

Desde lo expuesto en estos Lineamientos curriculares (MEN, 1998), los estudiantes en los distintos grados de escolaridad, deben acercarse a la escritura como un proceso que les permita dar cuenta de su realidad, de los aspectos significativos, de su relación con el mundo y los distintos alcances y avances que tienen en un proceso educativo a partir del uso del lenguaje. Y es a partir de este proceso que se entiende a la escritura como un ejercicio en el que se construyen distintos textos, como lo refiere el MEN al afirmar que “los diferentes usos sociales del lenguaje, lo mismo que los diferentes contextos, suponen la existencia de diferentes tipos de textos: periodísticos, narrativos, científicos, explicativos”(p. 36) y así mismo, en la escritura de estos textos, los docentes deben entenderlos, interpretarlos, analizarlos y enseñarlos según las necesidades de acción y comunicación que requieran los educandos.

Al entender la importancia de la escritura de diferentes textos en distintos contextos, las instituciones educativas deben orientar un proceso encaminado a formar estudiantes con competencias escriturales que cumplan con un mínimo establecido. Esto se encuentra apoyado en las políticas educativas propuestas los Estándares Curriculares de Lenguaje (MEN, 2006) como apoyo a los Lineamientos para mejorar estas competencias en cada área de formación. En los Estándares del área de lenguaje los estudiantes de ciclo dos deben estar en capacidad de construir textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas (MEN, 2006).

Siguiendo este orden de ideas, se ve la necesidad de contrastar las políticas públicas y las acciones reales en el campo educativo para determinar si estos procesos propuestos son desarrollados en la cotidianidad del aula y si tienen relación con las concepciones de los docentes sobre los mismos. Así, se tienen en cuenta los planteamientos desde el Ministerio de Educación Nacional MEN y el PEI de una Institución Educativa Distrital: “Sembrar semillas de esperanza para el futuro de Colombia” (2012), del centro educativo donde surge esta investigación.

Al realizar el acercamiento al PEI, específicamente a lo relacionado con la organización de los planes de estudio, se encuentra en el del área de Lengua Castellana aspectos sobre la escritura en los que se afirma que:

A través del español el estudiante desarrolla habilidades que le permiten comprender, interpretar y analizar la clase de textos que circulan en la escuela y fuera de ella, además tiene la posibilidad de entender, cuestionar eventualmente, transformar el entorno cultural al que pertenece. La producción escrita según este plan debe trabajarse desde el aula como un proceso y no como un producto terminado, que vincula conceptos lingüísticos y comunicativos necesarios en el acto de escribir (Gutiérrez & Rojas, 2003).

Puede decirse que la escritura es planteada como un proceso en el que se tienen en cuenta aspectos cognitivos y a la vez, aspectos culturales de quien realiza este proceso.

Otro de los elementos es el objetivo del área de español, planteado como “Desarrollar la habilidad lectora, escrita y oral del estudiante mediante estrategias de interacción comunicativa con el fin de potenciar su competencia comunicativa tanto en la lengua materna como la inglesa” (Gutiérrez & Rojas, 2003. p. 6). De esta forma, se busca una interacción real en el proceso educativo de diversos aspectos del lenguaje y la comunicación. En lo relacionado a la evaluación de la escritura se hace a partir de actividades en las que los estudiantes produzcan textos con coherencia y cohesión. Estas actividades necesitan el uso de estrategias gramaticales y lingüísticas.

Aunque son planteados estos aspectos desde los documentos formales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, las prácticas que se llevan a cabo en la escuela, muestran un desligamiento del discurso oficial plasmado en los Lineamientos curriculares, Estándares y el mismo PEI Institucional desde la organización de los planes de estudio con relación a las prácticas pedagógicas que se adelantan en la escuela cuando se trabaja la escritura.

Cabe señalar que en ocasiones los docentes no brindan las pautas suficientes para el desarrollo de los procesos escriturales, como es la revisión de preconceptos o ideas previas, la formulación de objetivos, la construcción de planes textuales, el uso de borradores, para el desarrollo de ejercicios que demandan en el estudiante la escritura de un texto. Además, en algunos casos se entiende el proceso de escritura como un ejercicio mecánico, no autónomo que limita al estudiante a entender la escritura como una actividad de transcripción y la adquisición de códigos y reglas gramaticales. Estas afirmaciones, según los datos obtenidos a partir de la revisión de audios de clase de los docentes de ciclo dos de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemáticas de la Institución.

Suele suceder que lo que se dice y se declara cuando se trata de preguntas formuladas en sencillos cuestionarios que indagan sobre escritura; con lo que realmente se lleva al aula de clases en sus prácticas pedagógicas, porque existe una contradicción entre el discurso y la acción pedagógica.

Efectivamente, los docentes conciben la escritura como un proceso, una actividad discursiva y el medio por el cual pueden expresar sus pensamientos e imaginarios, pero, todo esto está muy alejado de la realidad vivida en la escuela, ya que en la práctica son otros los intereses que mueven el desarrollo e implementación de la escritura como una herramienta útil para la transcripción de los temas establecidos en el plan de estudios de cada asignatura, con actividades como: dictados, búsqueda y transcripción de significados de palabras, elaboración de mapas conceptuales después de leer un texto en los que, al no tener una

explicación previa, sin especificar los elementos que lo constituyen, se convierten en un párrafo o un texto más largo encerrado en cuadros o diagramas y, por último, una evaluación como producto final que valora en el estudiante la apropiación de contenidos al final de un tema, lo cual se aleja del carácter formativo que busca identificar fortalezas y dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, se evidencian otras acciones que el docente desarrolla en el aula cuando trabaja la escritura con sus estudiantes como son: escritos de textos narrativos cortos, en su mayoría cuentos; luego, el docente revisa y enfatiza en la corrección ortográfica y gramatical para dar una calificación numérica lo cual se aleja de una evaluación formativa, es decir que se haga durante todo el proceso y no sea un producto terminado que carezca de significado para los estudiantes. Esto es resultado de observaciones efectuada a los cuadernos de los estudiantes que reciben clase con las docentes que hacen parte del grupo de estudio.

Por lo expuesto anteriormente, se señala que existe una contradicción entre el pensar y hacer docente cuando se trabaja la escritura ya que posee conciencia sobre el concepto de escritura y al hacer uso de ella en el aula busca un producto terminado, es decir se evalúa un primer texto elaborado por los estudiantes y se deja de lado los procesos de planificación, revisión y reescritura; así se encuentra la relación entre lo propuesto y la realidad de la Institución. Por consiguiente, puede afirmarse que, aunque en las políticas educativas nacionales hay una propuesta clara para la cualificación de la producción escrita por medio de diferentes tipologías textuales, en lo establecido en la Institución, no se evidencia un proceso claro en el aula; de igual manera, aunque se reconoce la importancia de la escritura, esta es abordada superficialmente y no es un eje articulador en el plan de estudios de cada una de las áreas del conocimiento.

Respecto a otras actividades desarrolladas en la Institución que tienen relación con los procesos de escritura, se hace un acercamiento en las actividades de PILEO (Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad), propuesta que se

adelanta mensualmente, donde cada docente desde su área propone la comprensión y producción de un texto de acuerdo a su interés particular, pero, hay poca continuidad de esta actividad por la falta de tiempo, y la falta de compromiso de los docentes. Además, está el concurso de poesía y cuento que se desarrolla una vez al año, con la participación algunos estudiantes de primaria, los cuales escriben un cuento sin una planeación, revisión y corrección procesual y, en ocasiones estos textos son escritos por los padres siendo un obstáculo para la cualificación de la escritura en los niños.

Puede afirmarse que, esta manera de concebir la escritura en la escuela es el resultado de las concepciones que cada docente tiene las cuales se manifiestan en el hacer pedagógico, dichas concepciones son producto de su cultura, de la interacción social y de la formación profesional del individuo. Por lo tanto, son difíciles de movilizar sin un reconocimiento de ellas y así llegar a comprender la influencia que ejercen en el proceder en el aula.

## 1.2. Antecedentes Investigativos

En el siguiente apartado se expone el resultado del proceso de revisión de las investigaciones relacionadas con las concepciones docentes y la influencia en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Este rastreo documental cuenta con 25 investigaciones realizadas desde el año 2007 hasta el año 2013, los cuales indagan por las concepciones docentes en el ámbito educativo de Iberoamérica; en algunos países como: Colombia, Venezuela, Chile, Argentina, México y España. Se incluyen 3 Tesis de Doctorado, 13 Trabajos de grado de Maestría, y 9 Artículos producto de investigaciones sobre el tema. Para acceder a la información se consultó base de datos como: Redalyc, Scielo, Vilanova, repositorios digitales y centro documentales de algunas Universidades como Universidad Distrital, Universidad Nacional, Universidad Industrial de Santander y Universidad Tecnológica de Pereira.

Es primordial comprender de qué manera el estudio de concepciones sobre escritura despierta el interés en diferentes docentes que desde sus propias prácticas buscan mejorarlas, esto los lleva a replantear el papel que cumplen en la escuela, razón por la cual adelantan investigaciones relacionadas con el tema en cuestión. Por consiguiente, los trabajos enfocados a las concepciones docentes son diversos, en tanto que buscan comprender la influencia que ejercen en el desarrollo de las actividades propuestas en el aula. La gran mayoría de los documentos revisados buscan conocer las concepciones que poseen los docentes y la influencia que ejercen en su forma de actuar cuando trabajan la escritura; este interés por descubrir las concepciones sobre escritura va más allá del área de español e involucra otras áreas del conocimiento como son: matemáticas, psicología, competencias ciudadanas, ciencias, física, que se interesan por indagar de qué manera las concepciones de los docentes son determinantes en las decisiones que se tomen al momento de las prácticas de la enseñanza y su incidencia en el aprendizaje de los niños o adultos; los demás trabajos indagan por las concepciones que poseen los docentes sobre diversos temas.

Por tal razón, para el análisis documental se asumió la metodología propuesta por la investigación que consiste en identificar las categorías de la pregunta de investigación (concepciones docentes, escritura) y luego hacer una categorización a partir de las preguntas formuladas para la construcción del Estado del Arte, el cual busca conocer qué y cómo se ha indagado por las concepciones docentes, y saber qué se ha hecho en este campo, qué queda por hacer y qué tan viable es la propuesta de investigación que busca la movilización de concepciones docentes sobre escritura en un grupo de docentes de ciclo dos en una Institución Educativa Distrital de la jornada tarde.

Luego de analizar los documentos, las preguntas de investigación se pueden agrupar en cuatro intereses comunes: el primero y más significativo son las preguntas que indagan por cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre competencias lectoras, escritoras, de aprendizajes y enseñanza formativa.

Las concepciones y modelos en la enseñanza de las ciencias, en las cuales se ubican los trabajos de: Pimiento (2012); Monró (2010); Álvarez (2010); Ravanal, Camacho, Drago, Jara, Escobar & Escobar (2011); Villalba & Tamayo (2012); Mantilla (2009); Ríos (2011); Curcio (2010); Briceño & Benarroch (2013), realizan sus investigaciones en docentes con el propósito de comprender cuáles son y cómo influyen las concepciones de los docentes en los estudiantes durante el desarrollo de sus prácticas de enseñanza-aprendizaje. Allí, se encuentra que, la mayoría de las concepciones son de tendencia tradicionalista producto de su formación académica y de las vivencias de una cultura propia; su niñez, las cuales se evidencian en sus prácticas porque con ellos dieron excelentes resultados y consideran que lo que funcionó en su formación también servirá para orientar los procesos que siguen con sus estudiantes y así obtendrán iguales o mejores resultados, olvidando los factores externos que encierran las prácticas actuales y no se puede medir a un estudiante solamente por los logros alcanzados en otros.

Por otra parte, un grupo promedio de investigadores se pregunta cómo una propuesta de formación, ya sea clases orientadas por principios constructivistas, la articulación de un programa radial y el uso de estrategias cognitivas y meta-cognitivas contribuye en el cambio, la transformación o movilización de las prácticas de enseñanza- aprendizaje en diversos espacios académicos, tal como proponen los trabajos de: Quintero (2007), Ávila, González & Peñaloza (2013); García (2012) y Hernández (2013). Ellos concluyen que, la implementación de cualquier estrategia es una herramienta útil en la consecución de los objetivos planteados en la investigación que además les permite afectar las prácticas de enseñanza propias y las de los docentes que participan en el estudio. Para que esto suceda, es necesario crear conciencia en los participantes de la importancia de innovar en las prácticas de enseñanza a través de sustentos teóricos que brinden herramientas al docente para intervenir y modificar su proceder en el aula.

Los trabajos de Del Valle (2007); Acosta (2011); Rodríguez (2007); Álvarez (2006-2008); centran su atención en el decir y pensar docente en relación a la

educación ambiental, al aprendizaje de la lengua escrita y la manera de incentivar la escritura de textos en ciencias. Esto le permite relacionar lo que el docente sabe sobre la teoría y lo que lleva a la práctica. Encuentran que algunos docentes manejan correctamente la teoría pero no la llevan a la cotidianidad del aula debido a que una cosa sabe y otra es la que desarrolla cuando se trabaja la escritura.

Finalmente, están las investigaciones que se preguntan por cómo movilizar las concepciones de los docentes sobre lectura para reformular el plan lector desde diferentes áreas y la identificación de categorías estructurales que fundamentan las categorías epistemológicas en los trabajos de Rojas (2011); Rodríguez, Reyes, & Negrette (2012).

La categoría concepciones docentes y escritura que orientó el Estado del arte, permite identificar los referentes teóricos más representativos en las investigaciones relacionadas con concepciones docentes, destacando autores como Pozo, Porlán y Ferreiro quienes permiten comprender que el enfoque disciplinario dominante de los documentos es la Psicolingüística, porque su interés se centra en el actuar del ser humano a partir de la explicación de cómo se adquiere su comportamiento, y la manera de representar el conocimiento. En esta perspectiva se encuentran los trabajos de: Monró (2010); Carlino, Iglesias & Laxalt (2013); García (2012); Hernández (2013); Rodríguez, Reyes & Negrette (2012); Rodríguez (2007); Villalba (2013); Ávila, González & Peñaloza (2013); Rojas (2011); Arias & Portillo (2012); Mantilla (2009); Curcio (2010); Ríos (2011); Moreno & Ornelas(2011); Báez (2010) y Feixas (2010).

Así mismo, se encontraron algunas investigaciones inscritas en la perspectiva sociocultural, por su interés de indagar por la parte cognitiva del sujeto y a la vez relacionarlo con la parte social y cultural que lo constituye, tal y como se observa en los trabajos de Acosta (2011) y Álvarez (2006-2008). Estos autores apoyados en los planteamientos de Vygotsky, señalan la importancia de partir de la realidad

que vive el individuo, sin desconocer al docente y a los estudiantes como seres sociales e históricos. Por esto los trabajos estudian el entorno que rodea al objeto de estudio para comprender mejor su forma de actuar, ya que los seres humanos nunca se pueden desligar de su realidad social y cultural que forman parte importante de su personalidad la cual se refleja en el aula.

Al mismo tiempo, los documentos dan a conocer que la escritura puede ser trabajada como un proceso continuo que da cuenta de la apropiación de un código, en diversas áreas del conocimiento. Cómo señalan Flower & Hayes quienes ubicados en premisas cognitivas, entienden la composición como un proceso del pensamiento, dirigido por una red de objetivos desarrollados por el escritor. Estos se crean en una etapa de pre-escritura o planeación y se puede desarrollar durante el proceso, ya que la cadena de objetivos crece en la etapa de composición.

Respecto a los aspectos metodológicos, el enfoque investigativo que orienta cada trabajo es el cualitativo aunque el diseño cambia según el interés del investigador, siendo los de mayor recurrencia el estudio de caso descriptivo, estudio etnográfico, estudio interpretativo, estudio descriptivo de variables, estudio estadístico-descriptivo e interpretativo. Cabe señalar que un grupo mínimo de investigaciones hacen uso además del enfoque cualitativo de lo cuantitativo por la necesidad de interpretar estadísticamente la información recolectada en encuestas de preguntas abiertas, y tener una aproximación numérica a las respuestas de los docentes, sin que esto indique que es un enfoque mixto, como se observa en: Carlino, Iglesia & Laxalt (2013); Álvarez (2010); Ravanal, Camacho, Drago & Escobar (2011); Rodríguez (2007); Rodríguez, Reyes & Negrette (2012); Mateos, García & Vilanova (2011).

Además, se encuentran investigaciones en las que predomina el diseño de Investigación – Acción que trabajan en espiral y permiten “iniciar una idea que se

desarrolla a medida que se hace el reconocimiento de la situación de donde se desprende la planificación y el desarrollo de las fases direccionadas a solucionar un problema práctico de la educación a partir del análisis de las acciones humanas, problematizándolas y transformándolas por medio de una intervención directa y cercana del investigador en el grupo o muestra” como señalan Mantilla (2009) y Arias & Portillo (2012).

De otra parte, los hallazgos revelan que las herramientas más implementadas en la movilización o transformación de concepciones son los talleres al permitir la formación docente y los involucra en la adquisición y reflexión de su propio aprendizaje. También, emplean los proyectos pedagógicos, cursos de ideas previas, secuencias didácticas, como se evidencia en las investigaciones de Hernández (2013); Acosta (2011); Rodríguez (2007); Villalba (2012); Rojas (2011); Arias & Portillo (2012); Ríos (2011); Báez (2010); Curcio (2010) y Mantilla (2009). Así mismo, utilizan los cuestionarios de dilemas, las entrevistas, las observaciones de clase, que luego, a través de la triangulación analizan la información para identificar concepciones en el decir y el hacer del docente, además, buscan un análisis teórico, que contribuya al mejoramiento de las prácticas y que sirvan de base para futuras investigación sobre concepciones, entre los cuales se ubican los estudios hechos por: Ávila, González & Peñaloza (2013); Mateos, García & Vilanova (2011); Moreno & Ornelas (2011); Feixas (2010) y Monró (2010).

Por su parte, un grupo significativo de las investigaciones, dan a conocer los resultados alcanzados al finalizar la intervención, estos son relacionados con la aceptación de los docentes del trabajo propuesto por el investigador, también se refieren a los cambios alcanzados en las prácticas de enseñanza.

Otros resultados que se evidencian son los de Pimiento (2012) quien señala que la investigación permitió identificar y comprender las concepciones de competencias en lectura y escritura que tienen los docentes de áreas diferentes al lenguaje, desde el supuesto de que la lengua escrita es, por excelencia, un instrumento para la construcción de los conocimientos escolares. De otro lado,

Quintero (2007) explica el cambio en las concepciones sustentadas por ideas pedagógicas tradicionalistas al inicio de la intervención a concepciones pedagógicas basadas en el constructivismo. Monró (2010) muestra que los docentes conciben la lectura y la escritura como un medio de comunicación para adquirir información, aprendizaje y destrezas y señala que la categorización surgió bajo un proceso espiralado y circular que corresponde a todo estudio de carácter cualitativo. Por último, Acosta (2011), menciona que los estudiantes al terminar la intervención construyen folletos con vocabulario propio de la física, después de la construcción de borradores sin involucrar aún este vocabulario.

Otros resultados son los hallados en Álvarez (2010) quien concluye que realizar docencia orientada a la investigación, usualmente combina asignaturas como psicología, sociología urbana o de la ciencia (Londoño & Gómez) e incluso áreas del conocimiento como estadística (Castro). Igualmente, requiere espacios con altos niveles de guía personalizada; en donde evidentemente se ven además de teorías y enfoques propios de la ciencia, las vivencias del profesor. En García (2012) se concluye que el proceso de movilización de las concepciones docentes en el marco de la enseñanza de la escritura requiere de la transformación conjunta de los conocimientos (concepción epistemológica), de las interacciones, contenidos y aprendizajes (concepción pedagógica), de las estrategias y recursos (concepción didáctica) y de la orientación evaluativa (concepción sobre evaluación). Al abordar la escritura como proceso, la configuración de las concepciones docentes evidencian indicios de cambio y transformación; estas movilizaciones se afectan entre sí, modificando tanto el discurso como la acción docente.

Los aportes de estas investigaciones señalan que indagar por las concepciones docentes es una preocupación general, por conocer qué orienta las prácticas docentes, qué los mueve para actuar de distintas maneras en circunstancias similares en su quehacer diario y así poder intervenirlas en busca de mejorar y movilizar esas concepciones que son arraigadas a cada ser, sin desconocer que

estas son propias del individuo y que si se quieren afectar, debe empezar por reconocer las concepciones del investigador para generar en el grupo de trabajo expectativas que contribuyan con el cambio. De esta forma, es pertinente un acercamiento más asertivo a las concepciones que subyacen a la práctica docente, ya que se evidencia que la influencia que estas en los proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al continuar con la revisión documental, con relación a la población, se encontró que la mayoría de las investigaciones está orientada a maestros de Secundaria y Universitarios: al primer grupo corresponden las de Pimiento (2012); Quintero (2007); Álvarez (2010); Rojas (2011); Rodríguez (2007); Rodríguez, Reyes & Negrette (2012); al segundo corresponden las de Mateos, García & Vilanova (2011); Carlino, Iglesias & Laxalt (2013); García (2012); Ravanal, Camacho, Drago & Escobar (2011); Briceño & Benarroch (2013); Curcio (2010), en menor cantidad las investigaciones en preescolar y en un grupo reducido en primaria, además unas pocas, en estudiantes de Secundaria y Universitarios. Las concepciones que se privilegiaron en las Investigaciones de Educación Superior son relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias.

En Secundaria, se brinda importancia a las concepciones de los estudiantes en la producción de textos con vocabulario propio de la física (Acosta, 2011) y concepciones pedagógicas, epistemológicas de la enseñanza de la ciencias. Además, se privilegia el estudio de concepciones de lectura y escritura en áreas distintas a lengua castellana.

En Básica Primaria, los trabajos revisados hacen alusión a las concepciones sobre la enseñanza de la escritura (Hernández, 2013), pero, prevalece el estudio por concepciones relacionadas con la manera de vincular la teoría con la práctica en la enseñanza y desarrollo profesional docente (Álvarez, 2006-2008) y aquellas referidas a las concepciones de prácticas saludables en la escuela.

En preescolar, los estudios están orientados a indagar las concepciones teóricas- metodológicas en la enseñanza- aprendizaje de la lectura y escritura (Monró, 2010), el uso de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora (Arias & Portillo, 2012) y la enseñanza de la lectura que favorezca el plan lector.

Las investigaciones relacionadas con las concepciones docentes, no sólo centran su atención por indagar sobre la escritura, sino además las hacen extensiva a otras áreas del conocimiento como se mencionó al inicio del documento. Sin duda, indagar por concepciones resulta complejo, si se parte de que cada persona tiene sus propias concepciones; esto indica lo importante de movilizar las propias antes de intervenir en las de otros. También es necesario ir más allá de conocerlas, se deben implementar trabajos permanentes que se vean reflejados en la institución, pero esto no es tarea fácil, ya que se necesita apropiación del tema, pues es complejo cambiar algo de lo cual no se tiene claridad. Además, no se puede olvidar que las concepciones están arraigadas a la formación académica, cultural y social del individuo y adelantar la investigación en la institución requiere de gran cuidado para no herir susceptibilidades en los docentes.

Este análisis devela la importancia de indagar por las concepciones docentes sobre escritura en el ciclo dos. Aunque ya hay un acercamiento al trabajo de las concepciones sobre la enseñanza de la escritura en primaria, la mayoría de estos trabajos se han adelantado en secundaria y la mayor parte centra su atención en concepciones de enseñanza de la lectura. Finalmente, puede concluirse que indagar por las concepciones docentes sobre escritura en primaria, especialmente en el ciclo dos, no es un tema de interés que se destaque en las investigaciones realizadas, por lo tanto, es importante su desarrollo y pertinencia, siendo este el objetivo de la presente investigación.

### 1.3. Delimitación del problema

El presente trabajo investigativo se desarrolló en una Institución Educativa Distrital de Bogotá, ubicada en la localidad 19, jornada tarde. Se llevó a cabo con tres docentes licenciadas en primaria y con más de diez años de experiencia.

Como se ha mencionado, el problema que se aborda en la presente investigación, está relacionado con las contradicciones existentes entre el discurso del docente y su quehacer pedagógico con respecto a la enseñanza de la escritura en el ciclo dos, en busca de un acercamiento a la problemática y así lograr evidencias de la misma. Se realizó en un primer momento, dos cuestionarios de preguntas abiertas a las docentes, en un lapso de tiempo no muy lejano, con el fin de reconocer sus concepciones predominantes sobre escritura, ya que éste es el tema central de la investigación.

A continuación, el primer cuestionario sobre la escritura (elaborado el día 5 de Abril de 2013); se presenta en la Tabla N°1, en la que se relaciona cada una de las respuestas dadas por los docentes con las preguntas formuladas con el fin de identificar la manera como cada uno de ellos concibe la enseñanza, la finalidad, las estrategias que implementan a la hora de desarrollar la escritura en aula de clase.

Al analizar las respuestas de los docentes puede afirmarse que, en relación con la pregunta número uno se puede apreciar efectivamente que hay dos concepciones dominantes, una concepción instrumental o transmisionista y una procesual. El hecho de concebir la escritura como una herramienta supone que es un instrumento usado para obtener los conocimientos, por tanto, deja de lado la voluntad de los estudiantes, incluso cuando la profesora P1 dice: “*estudiante adquiera el hábito de transformar todo lo que lee al otorgarle sentido*” parece que la misma maestra concibe la escritura tan instrumental que no se involucra en dicho proceso y vuelca al estudiante toda la responsabilidad del uso que le da a la escritura en su práctica diaria.

Por el contrario, cuando la profesora P2 dice que “*La escritura en mi diaria labor ante todo debe ser reflexiva, siempre busco que los estudiantes sean conscientes de lo que leen, lo comprendan y den buen uso del lenguaje*”, se observa que no hay claridad en la manera de concebir la escritura en sus prácticas al direccionar su respuesta a la importancia de hacer una buena lectura. Por lo tanto, hay referencia a la lectura y no al concepto de escritura y esto no permite reconocer concepción alguna sobre la misma.

Tabla 1. Voces de las maestras.

Cuestionario # 1	Voces de las docentes	Concepciones
1-¿Cómo concibe la escritura en sus prácticas pedagógicas?	P1:“Concibo la escritura como una herramienta que favorece el saber disciplinar de la lecto-escritura permitiendo que el estudiante adquiera el hábito de transformar todo lo que lee al otorgarle sentido. Dicha herramienta se convierte al mismo tiempo un saber pedagógico en la medida que el niño identifica lo que sabe, aprende a comunicar lo que sabe ha aprendido ha modificado su percepción acerca del tema” //P2: “La escritura en mi diaria labor ante todo debe ser reflexiva, siempre busco que los estudiantes sean conscientes de lo que leen lo comprendan y den buen uso del lenguaje”// P3: Un proceso fundamental en todo el proceso educativo, da forma personal, social, cultural”	Instrumental o transmisionista y procesual
2-¿Qué finalidad tiene la escritura en sus prácticas pedagógicas?	P1: “En la didáctica, como herramienta primordial, en las actividades simbólicas (jugar) en el conocimiento de fantasías (investigaciones y vivencias) en las técnicas artísticas, matemáticas y científicas (pensar, medir, clasificar). En actividades orales (seminarios, debates y teatro) en actividades de escritura con palabra mediante el juego”// P2: “La finalidad con la escritura de los estudiantes, es que ellos aprendan a opinar a resumir y comprender”// P3: “La escritura se convierte en un medio de comunicación, donde el estudiante encuentra diversas formas a través de la escritura para expresar sus emociones, deseos, dificultades, gustos entre otros”.	Transmisionista o teoricitas
3-¿Qué estrategia implementa en la enseñanza- aprendizaje de la escritura?	P1: “Mediante imágenes para desarrollar en los niños y niñas una simbología para incentivar su creación literaria su memoria y la repetición. Otro elemento es el juego para que ellos adquieran el conocimiento de nuevas palabras, las ordenes y construyan párrafos con una amplia redacción, ortografía etc.” P2: “Lectura del texto en general en voz baja Lectura del texto en general en voz alta Comentar entre todos lo leído. Escribir su opinión personal o conclusión entre todos. Investigar un tema, leer y hacer resumen” P3: “A través de diferentes actividades como: dibujos, historietas, comics, canciones, retahílas, versos, adivinanzas, personajes fantásticos salidos de la invención de los niños y niñas entre otras”.	Transmisionista y procesual
4-¿Cómo genera los procesos de escritura en sus educandos?	P1: “ Empleando estrategias como: lluvia de ideas Secuencia de imágenes Ejercicios de memorización Actividades de corrección y comprensión Análisis y síntesis de la escritura Actividades de género (poemas, cuentos, biografías etc. ) Actividades de imágenes y escribir historietas Historias , actividades de producción) “// P2: Por medio de lecturas individuales, grupales, en familia, comentarios , resúmenes personales, con ayuda de la familia”// P3: “Por medio de historias que cada proceso van reescribiendo sus historias apoyados en textos que nos permiten visualizar los personajes, lugares, tiempos, sucesos, es un proceso de reescribir sus historias de personajes inventados”	Transmisionista o teoricitas y gramatical

Fuente: voces de las docentes según cuestionario.

Por último, la escritura es concebida como: *“un proceso fundamental en todo el proceso educativo, da forma personal, social, cultural”*, lo cual destaca una alta conceptualización de la docente P3 que se acerca más al concepto de escritura como proceso desde los planteamientos hechos por Flower & Hayes (1996) cuando señalan que “la acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de la composición”(p. 77), también Cassany (1987) cuando se refiere a la adquisición del código escrito señala que “El código no nace con nosotros almacenado en el cerebro, sino que lo absorbemos del exterior”(p. 51), esta afirmación se puede relacionar con lo social y cultural que la docente menciona, por considerar lo que se escribe como el resultado de un arduo proceso que involucra el saber del niño con lo que extrae de su entorno.

Respecto a la segunda pregunta relacionada con la finalidad que tiene la escritura en sus prácticas de enseñanza, se observa que P1, no tiene claridad de lo que se pregunta y le da un carácter didáctico, mientras P2 ve la finalidad de la escritura como un instrumento de aprendizaje, como refiere en su respuesta “La finalidad con la escritura de los estudiantes, es que ellos aprendan a opinar, a resumir y comprender”, de esta manera limita la escritura a la construcción de resúmenes que son importantes en la comprensión de temas, pero, están alejados de una escritura procesual que sería lo ideal para ser desarrollado en los educandos. De otro lado, en respuesta a la pregunta inicial, nuevamente P3 refleja una clara orientación y conocimiento de cuál es el papel de la escritura, permitiéndole ser consecuente con la concepción inicial, es decir, concibe la escritura como proceso, y así mismo la convierte en un medio de comunicación.

Para concluir, con respecto a la pregunta se evidencia en P1 y P2 el uso instrumental que le dan a la escritura con la apropiación de conocimientos alejados de contextos y actos de habla reales que favorezcan una comunicación

asertiva entre el maestro y el estudiante, es decir, su interés es transmisionista, en cuanto el niño sea capaz de reproducir la información del libro en un resumen.

Con respecto a la pregunta “¿Qué estrategia implementa en la enseñanza-aprendizaje de la escritura?” Se puede señalar que P1 busca reforzar el aspecto gramatical desde la adquisición de palabras que lleven al niño a construir párrafos con buena ortografía y coherencia, sin favorecer procesos escriturales, mientras que, P2 ve en la lectura la forma más fácil para que el niño se apropie de la teoría con la construcción de resúmenes alejados de un contexto real y significativo en la construcción del conocimiento y P3 busca acercar al educando a situaciones reales que demanden un trabajo procesual donde se involucre lo real con lo imaginario.

Cuando se pregunta por “¿Cómo genera los procesos de escritura en sus educandos? con las respuestas de las dos primeras docentes, se establece que ellas siempre ven la escritura como la manera de reproducir la información antes recibida, como se observa a continuación: “*Por medio de lecturas individuales, grupales, en familia, comentarios, resúmenes personales, con ayuda de la familia*”, siempre se observa la relación lectura-escritura, pero no para producir escritos propios sino enfocados en la comprensión del texto leído.

También, se concluye, el interés de P3 por generar procesos de escritura en los educandos, como se manifiesta al decir: “*por medio de historias que cada proceso van reescribiendo sus historias apoyados en textos que nos permiten visualizar los personajes, lugares, tiempos, sucesos, es un proceso de reescribir sus historias de personajes inventados*”; con esta afirmación es claro el interés de trabajar la escritura desde lo procesual. Por otra parte, se evidencia que la escritura en otras docentes del grupo de estudio, es el resultado del cumplimiento de las temáticas correspondientes a cada área, que en nada se acercan a procesos escriturales, simplemente son ejercicios propios de la cotidianidad en el aula.

En el segundo cuestionario (elaborado el 3 de mayo del 2013) se pregunta a las docentes desde sus experiencias personales con algunas preguntas similares, las cuales tienen como objetivo contrastar o ratificar lo expuesto en un comienzo. A continuación se dan a conocer las respuestas dadas por cada docente en este cuestionario que buscaba indagar sobre lo que significaba para ellas escribir, la importancia de la escritura en su labor, las ventajas cuando se adquiere el hábito de la escritura, lo utilizado para motivar a los estudiantes hacia esta práctica y si consideraban que los estudiantes escribían por placer o deber:

Tabla 2. Opinión docente sobre escritura.

Docentes	¿Para usted qué significa escribir?	¿Cuál es la importancia de la escritura en su labor?	¿Cuál o cuáles son las ventajas cuando se adquiere el hábito de escribir?	Desde su experiencia como docente ¿cómo motiva a sus estudiantes para que escriban? ¿Qué o cuáles estrategias desarrolla en sus clases?	¿Sus estudiantes escriben por placer o deber? Explique
P 1	Es una manera expresar o plasmar una idea, en un momento determinado para después remontarla o simplemente publicarla	-Es muy básica por me permite almacenar la información para toda una labor. -Por medio de ella aprendo y conozco la capacidad cognitiva del niño y el medio en que se desenvuelve	-Mayor desarrollo del pensamiento -mejora el lenguaje oral y escrita -atención, memoria, concentración -mejora el nivel intelectual	-Siempre con el contexto -a través de cosas divertidas y significativas -Textos de su propia experiencia diaria, cuentos, experiencias -Textos de información científica y otros	Con deber y placer es forma de expresar sus sentimientos y emociones además aprender
P 2	Es la forma de manifestar los conocimientos adquiridos, de desarrollar aptitudes de representar su individualidad y el entorno que lo rodea	Es de suma importancia; ya que por medio de ella conozco más a mis estudiantes, sé que falencias presentan y en que se les debe reforzar	Se adquiere mayor lenguaje, se desarrolla la creatividad y se le facilitan los temas aprendidos	Por lo regular inicio la clase preguntando el tema anterior, que actividades desarrollamos, resolvemos o contestamos en clase para que lo hagan. Uso el método de investigar en la casa, en clase se comenta el tema, sacamos conclusiones entre todos y escriben	He deducido que la gran mayoría escribe por gusto, colaboran entre todos para reforzar la ortografía mientras se dicta o ellos preguntan
P 3	Es una excelente oportunidad de expresión, de dar a conocer diversas situaciones, sucesos, gustos.	Juega un papel primordial en todos los procesos educativos y en todas las áreas articuladas a los proyectos transversales y de aula.	Oralidad, comunicación, léxico, ortografía, versatilidad, innovación.	En asocio con la biblioteca local trabajamos en la producción de historias de los estudiantes que se leen y se reescriben argumentándolas, complementándolas y poniéndolas con el fin de elaborar un libro con los trabajos desarrollados por todos los estudiantes.	Inicialmente se observó que se escribía por deber. En la actualidad y con el proceso adelantado y desarrollado todos los estudiantes piden y solicitan ese espacio de creación que se enriquece día a día con las experiencias y transformaciones

Fuente: voces de las docentes según el cuestionario N°2. .

Al revisar las respuestas de las docentes, es de anotar con la primera pregunta que las docentes entienden la escritura como el medio para comunicar un conocimiento individual que se tenga; además se expresan sentimientos, emociones, preocupaciones, gustos, sucesos y situaciones propias de la realidad

que se vive. Al contrastar las respuestas con las dadas inicialmente, se observa una conceptualización más clara de lo que significa escribir, direccionándola a cumplir una función comunicativa.

Al interrogar por la importancia de la escritura en su quehacer pedagógico, ellas refieren que la ven como un instrumento útil para obtener información relacionada con sus estudiantes, para conocerlos mejor, igualmente, se refleja la utilidad que presta en el desarrollo de su labor, aunque falta mayor profundidad en la función comunicativa y procesual en el estudiante. Sin embargo, una maestra le da importancia a la escritura en pro de los niños que está formando según lo expresa cuando hace alusión a la pregunta con la respuesta que da *“En asocio con la biblioteca local trabajamos semanalmente en la producción de historias de los estudiantes. Producciones que se leen y se reescriben (...)”*.

Cuando manifiestan las ventajas de adquirir el hábito de escribir, lo ven desde las fortalezas desarrolladas por los estudiantes en lectura, escritura, oralidad; lo cual favorece la memoria, su concentración, el léxico y la ortografía, siempre se piensa desde el favorecimiento de los contenidos y de la apropiación de los mismos. Por su parte, con respecto a la manera que cada maestro motiva la escritura en el aula, se observa diversidad de opiniones, la mayoría de las docentes consideran la escritura un hábito estrechamente relacionado con el desarrollo de temáticas.

Por otra parte, una de ellas centra su atención en la lectura como instrumento que favorezca la construcción de resúmenes producto de la comprensión de textos leídos. De igual manera, se evidencia en una docente el interés de trabajar la escritura como un proceso cognitivo, a partir de las experiencias propias de los niños y del uso de borradores que ayuden a corregir y dar forma al escrito.

Cuando se cuestiona a las docentes sobre si ¿sus estudiantes escriben por placer o deber?, ellas refieren que ellos escriben por ambos aspectos; además, señalan la importancia que tiene trabajar la ortografía y su corrección en la transcripción de contenidos, como se observa en las respuestas del segundo cuestionario.

P1: “Con deber y placer es forma de expresar sus sentimientos y emociones además aprender”

P2: “He deducido que la gran mayoría escribe por gusto, colaboran entre todos para reforzar la ortografía mientras se dicta o ellos preguntan”

P3: “Inicialmente se observó que se escribía por deber. En la actualidad y con el proceso adelantado y desarrollado todos los estudiantes piden y solicitan ese espacio

Con estas respuestas P2 evidencia que los estudiantes ven la escritura desde la importancia de tener buena ortografía mientras copian contenidos, solo P3 muestra que se sigue un proceso con el trabajo adelantado en la biblioteca del sector.

A modo de conclusión, estos dos cuestionarios evidencian las concepciones predominantes entre las docentes, desde el discurso con respecto a la enseñanza de la escritura, como son la **gramatical**, entendida como el interés porque el estudiante adquiera el código escrito haciendo énfasis en la buena ortografía y la distribución y cohesión del texto. La **teoricista**, vista como la transcripción de contenidos con el único propósito de cumplir con el plan de estudios de cada asignatura y **transmisionista**, la capacidad del niño de reproducir la información en evaluaciones, resúmenes y mapas conceptuales poco estructurados; estas dos concepciones identificadas se pueden agrupar en una sola con el nombre de **concepción instrumental**.

También, se puede mencionar que una de las docentes muestra conocimientos más próximos al trabajo de la escritura como proceso cognitivo desde un área diferente al español, lo cual evidencia una concepción procesual, es decir una manera consciente de desarrollar procesos de escritura en los niños.

Este primer acercamiento al problema se fundamentó desde el discurso del docente, por lo tanto, se ve la necesidad de contrastarlo con el quehacer pedagógico. Para tal fin, se recurre a la grabación de clase en audio, que visualiza otra perspectiva del proceder docente y favorece el interés de la investigación por caracterizar, analizar y movilizar las concepciones sobre la enseñanza de la escritura en ciclo dos.

### 1.3.1. Grabación de clase en audio

Con el interés de confirmar las concepciones iniciales sobre escritura, se realiza una grabación en audio, de una clase de las docentes que hacen parte del grupo de estudio. Para lograr recolectar información certera, se revisan además cuadernos de los estudiantes que reciben clase con las docentes del grupo de trabajo. Esto ayuda a obtener información veraz del hacer en el aula, ya que una grabación de clase puede limitar la recolección de información por las prevenciones que manifiesten las docentes al saberse grabadas.

A continuación, se toma algunos apartes de las grabaciones de audio, que fueron transcritas textualmente:

*Tabla N° 3. Hacer del docente (P1).*

<b>El hacer docente - clase</b>
<p>P: vamos a montar un centro, vamos a hacer un centro de... vamos a montar un noticiero, este grupo me va a trabajar economía, este grupo me va a trabajar la parte social, este grupo va a trabajar deportes y aquel grupo es el que va a recepcionar el material. Ustedes se van a volver, ya nos quitamos la maleta de indígenas, quitémonosla, pongámonos la maleta de periodistas, listo cada uno saca el cuaderno y me va a inventar, bueno voy a explicar, a ustedes les tocó qué</p> <p>N: economía (grupo en coro)</p> <p>P: economía, voy a dar un ejemplo: los muiscas acabaron de lanzar un mensaje que la mazorca, que este mes no va haber cosecha de maíz, por lo tanto, las demás tribus deben recolectar y aquí guardarla, les estamos avisando, hay maíz, papa, mucha papa y hay plátano y el plátano lo van a enviar a otro país. ¿A ustedes que les tocó?, ustedes son indígenas, ya uno, dos y tres cada uno en su cuaderno. (La docente da un tiempo para que cada niño escriba su noticia).</p> <p>P: está el jefe de redacción para escucharle la noticia a cada uno, miren bien la ortografía que lo que van a leer es algo lógico. Me la lees tú, pero acá porque no escucho</p> <p>N1: El pueblo de los chibchas</p> <p>P: ahí dice muiscas</p> <p>N1: los muiscas acabó de mandar una carta diciendo que aquí hay mucha sal, papa, maíz y los muiscas trabajan muy duro para tener el maíz y la yuca por eso se contó la historia de los muiscas.</p> <p>P: muy bien tienen que colocarle el nombre de ustedes dos que la hicieron.</p> <p>P: Me van a escuchar, esto es como el primer borrador de la noticia, eh no demora en llegar, a ver Martínez me mira, cuando uno lee el periódico, Martínez haga silencio, cuando uno lee el periódico vemos que se divide en sesiones, vea muchachos, eh Martínez, eh allá Martínez me va a escuchar, bueno, quiero que todo mundo me vea mí, al abrir el periódico están las noticias principales, no están haciendo cuentos(..) esta mañana empezaron a narrar (..), la noticia contar en forma clara lo que va a pasar(..), para el martes van a traer el periódico y vamos a cortar una y van a tratar de hacer su noticia aparecida, bueno saquen el cuaderno de sociales y vamos a recordar para que traigan la noticia hecha.</p>

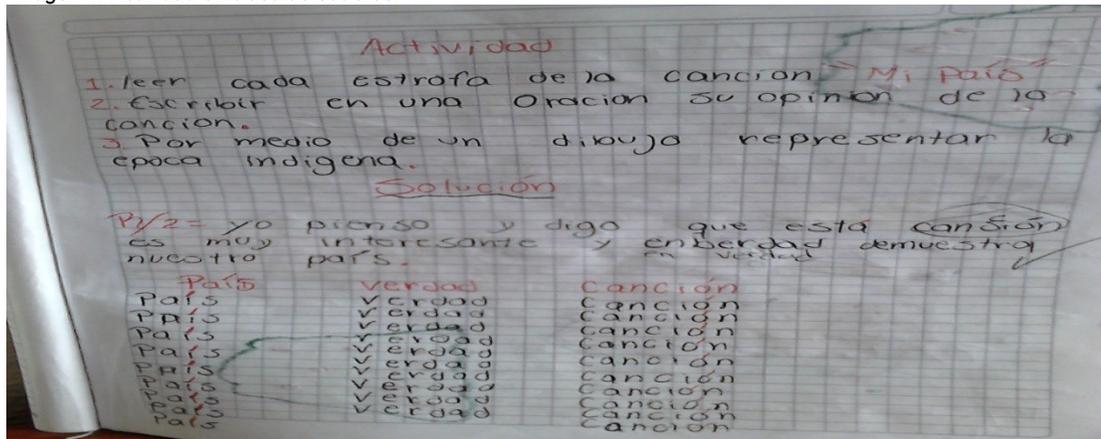
*Fuente: transcripción clase de sociales.*

Con respecto a la Tabla N° 3 se evidencia que la escritura en un comienzo se encamina a ser desarrollada como un proceso, en el momento que la docente señala que el ejercicio de escribir la noticia es un primer borrador, lo cual es eventual porque al final solicita traer la noticia hecha la próxima clase desde casa, sin hacer una retroalimentación de ese primer acercamiento a la construcción de la noticia. Así, es claro que si el estudiante trae la noticia desde su casa, no va a desarrollar un proceso de reescritura, porque no parte del borrador inicial sino construye una nueva, posiblemente con ayuda de sus padres para cumplir con el requerimiento de la maestra.

Además, el ejercicio hecho en clase es limitado porque los niños utilizan las palabras mencionadas por la maestra para construir su noticia, esto como resultado de abordar temáticas de manera superficial y no recurrir a los conocimientos previos de los estudiantes almacenados en la memoria de largo plazo como señala Flower & Hayes (1996) “La memoria de largo plazo del escritor, que puede ser en la mente y también en recursos externos tales como libros, es un depósito de conocimiento sobre el tema” (p. 84)

De igual forma, se observa la importancia de la ortografía y estructuración del escrito, ya que P2 con su proceder denota la necesidad de una escritura sin errores ortográficos, que son necesarios para la presentación, pero, no suficientes para desarrollar procesos cognitivos que favorezcan en el estudiante la escritura procesual. Este aspecto se sustenta con la siguiente actividad entre otras tantas que propone la maestra, como se observa en la siguiente muestra tomada de un cuaderno de sociales.

Imagen 1. Actividad en clase de sociales.



Fuente: clase de sociales.

Con este tipo de actividades, la maestra limita la escritura a una oración, sin permitir a cada estudiante expresar con libertad su opinión, incluso, esta clase de ejercicio, no recibe una retroalimentación que facilite la reescritura del texto, solo se puede evidenciar la corrección hecha frente al error ortográfico, que busca la repetición de palabras; esto poco ayuda al niño en el desarrollo de procesos escriturales y en la apropiación de la misma por ser ejercicios esporádicos y poco significativos para ellos, ya que se puede agregar que la escritura repetitiva de palabras no mejora completamente la ortografía, por la incidencia del estudiante en cometer los mismos errores, en otros momentos del desarrollo de la clase.

A partir de estos datos se confirma la primera concepción sobre escritura “**concepción gramatical**”, en el hacer docente, pues se caracteriza la intención del docente por resaltar los errores ortográficos propios de la lengua escrita y la solicitud de estructurar de forma lógica cada escrito como parte esencial del ejercicio adelantado. A continuación se muestra una tabla que contrasta el discurso con la acción pedagógica y muestra con mayor claridad la presencia de esta concepción.

Desde el discurso a desarrollar no se evidencia con claridad un interés por la parte gramatical, pero sí se observa que la escritura es vista como una herramienta útil, que plasma ideas y luego publica, sin un trabajo cognitivo

consciente por parte del niño y menos por parte de la docente en las indicaciones ofrecidas a los educandos. Esta parte es poco evidente porque las profesoras participantes no tienen a su cargo el área de español, pero, no se puede desconocer el interés de estas docentes por enfatizar en la corrección ortográfica. De otro lado, las actividades desarrolladas en las clases distintas a español sobre escritura están encaminadas a la transcripción del texto, a responder preguntas. En las actividades antes mencionadas se favorece la corrección ortográfica y a la vez sirven para profundizar en las temáticas de cada asignatura.

Tabla N° 4. Contraste entre decir y hacer docente en el aula.

Discurso docente	Hacer docente	
	Cuestionario	Cuaderno
(Escribir) "Es una manera expresar o plasmar una idea, en un momento determinado para después retomarla o simplemente publicarla"	<p>Clase</p> <p>P1: hágale el jefe de redacción está aquí para escucharle la noticia a cada uno, hágale, hágale haber mire la ortografía mire que lo que va a leer sea algo lógico. Me la lees tú, pero acá porque no escucho</p> <p>N1: El pueblo de los chibchas</p> <p>P: ahí dice muiscas</p> <p>N1: los muiscas acabó de mandar una carta diciendo que aquí hay mucha sal, papa, maíz y los muiscas trabajan muy duro para tener el maíz y la yuca por eso se contó la historia de los muiscas.</p> <p>38" muy bien me la firma y me la da que yo tengo que revisar la ortografía, a ver otro, otro reporte. .</p> <p>P: ahora vamos a colocar un título grandote que diga organización social no quiero, no quiero organización social bien, bien, no deben haber errores de ortografía ni nada porque lo estamos haciendo muy pausadamente. La base de la organización era el clan como se deletrea clan.</p> <p>N1: ce, ele, a, ene</p> <p>P: muy bien, vayan tomando apuntes, la base era que era el clan al existir como escribo existir(...) Al existir muchos clanes era el clan al existir muchos clanes formaban una tri</p> <p>N : (En coro tribu) tribu.</p> <p>P: muy bien una</p> <p>N: ( en coro) tribu</p> <p>P: tarea hacer una noticia con c, me la traen en una hojita como quiera puede ser de deportes, puede ser de la guerra, puede ser con ortografía.</p>	<p>octubre 2015 Bogotá D.C. Anna sarith Marin</p> <p>chibchas: jugadores del equipo de fútbol nacional Muiscas: trabajadores</p> <p>El jefe de noticia deportivas entrevista a cada jugador del equipo de fútbol nacional y se entera que la mayoría de ellos no asistieron a la junta médica por falta de organización, técnica, se refleja que ellos pedían en sus comidas maíz para continuar con los entrenamientos y así existir oficina médica, noticia que causó gran polémica en toda la institución.</p> <p>chibchae: chibchas, chibchas.</p> <p>jefe: jefe, jefe.</p> <p>noticia: noticia, noticia.</p> <p>organización: organización, organización.</p>

Fuente: Actividad realizada por la docente en clase de sociales.

Otra característica que apoya la concepción de enseñanza de la escritura en el aula, es la transcripción literal del libro de trabajo por parte de los estudiantes siguiendo las indicaciones de la docente: la mayoría del tiempo, el niño lee y resuelve diferentes páginas del libro en su cuaderno. Estas actividades le dan un carácter operativo a la enseñanza de la escritura, pues buscan llenar de contenidos el cuaderno del estudiante así no se apropie de la información. Además, esta concepción no evidencia la escritura de textos, se orienta a enriquecer habilidades lingüísticas útiles en el desarrollo de temáticas y que en nada favorece la escritura como proceso cognitivo.

De otro lado, esta relación del discurso docente con el hacer muestra la **“concepción instrumental”** que encierra en una sola la teorista y la transmisionista por sus semejanzas como es la constante acumulación de información y repetición de esta en evaluaciones y actividades propuestas en el desarrollo de las clases.

A continuación, en la siguiente tabla se puede observar esta clase de concepción en la parte izquierda la teorista y en la parte derecha la transmisionista. (Esta es una transcripción que se toma tal como aparece en el cuaderno del estudiante).

Tabla N° 5. Decir docente en el aula (P2).

Decir-docente ( P2)	
Actividades en clase	Evaluaciones
P2: Pasar al cuaderno el cuadro de la pág. 221. -Escribir los nombres de los precedentes del frente nacional	1-ordena las etapas de la historia en Colombia: independencia, indígena, Colonia, conquista -Indígena -Conquista <span style="float: right;">8</span> -Independencia ✓ <span style="float: right;">10</span> -Colonia 2-Durante la colonia quienes nos gobernaban eran. A-Africanos XB-Espanoles C-Franceses ✓ D-Japoneses 3-Completar. Los tres grupos de razas que habían en Colombia después de la conquista eran: Indígenas, criollos y negros. ✓ 4-Los colombianos querían la independencia por que A-Estaban con los españoles B-Creían que los españoles eran justos C-Querían ser españoles XD-Estaban cansados del mal gobierno español ✓

Decir-docente	
Actividades	Evaluaciones
P1 Taller 1. ¿Qué es un conjunto? R/ Es la unión de la misma especie 2. ¿Qué es conjunto unitario? R/ es aquel que posee un solo elemento 3. ¿Que es conjunto vacio? R/ se simboliza una  4. ¿Qué es conjunto infinito? E]: [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9...	1- Que es conjunto dibuja uno Un conjunto es un grupo de elementos con una o mas características comun 2-Que es conjunto unitario Un conjunto unitario es aquel que posee un solo elemento 3- Que es conjunto vacio Un conjunto no tiene nada
P3 1. Investigar lee, y, realiza un resumen en su cuaderno sobre: -Efecto de las vasuras en el agua. -Efectos de las vasuras en el aire - ¿ que es un eco sistema sus elementos? -dibuje o pegue un ecosistema	1- Escribir cinco efectos de las vasuras en el agua 2- Escribir cinco efectos de las vasuras en el aire 3- Defina que es un eco sistema

Fuente: Actividades de la docente de matemáticas.

Con respecto a las respuestas de la columna izquierda, se observa que las tres docentes consideran la escritura como el medio para transcribir contenidos, ya que todas sus actividades se direccionan a buscar información sobre un tema y plasmarla en el cuaderno. Con esta manera de proceder en el aula el docente refuerza la repetición de información de los textos que en poco favorecen la escritura como proceso, ya que enfatiza en el trabajo de contenidos para dar cumplimiento al plan de estudios. Esta manera de concebir la escritura en el aula corresponde a las concepciones teoricitas. De otro lado, en la parte derecha se refuerza estas conductas al buscar que los niños transmitan textualmente en la evaluación conceptos adquiridos a través de preguntas que no buscan la opinión del niño sobre el tema, sino la reproducción de algo antes aprendido. Sin duda, estas concepciones transmisionistas solo centran su atención en que los niños sean capaces de reproducir la información que la docente le ha suministrado.

Las concepciones identificadas (gramatical e instrumental) se ratifican desde las afirmaciones que hacen las docentes en relación a las ventajas de adquirir el hábito de escribir. Estas se posesionan en la parte formal de la enseñanza, no consideran la producción escrita en sus respuestas y siempre orientan la escritura a la apropiación de los temas, el desarrollo del pensamiento y capacidad de innovar o crear, como se observa en el siguiente registro del decir docente.

P1: “-Mayor desarrollo del pensamiento, -mejora el lenguaje oral y escrita, - atención, memoria, concentración, -mejora el nivel intelectual”  
 P2: “Se adquiere mayor lenguaje, se desarrolla la creatividad y se le facilitan los temas aprendidos”  
 P3: “Oralidad, comunicación, léxico, ortografía, versatilidad, innovación”

De acuerdo con lo anterior, la escritura se enfoca en la presentación del escrito desde la apropiación gramatical, que se aleja del texto como una producción lingüística, por no ser suficiente una correcta ortografía, sino es necesario ver otros aspectos para que el texto cumpla este requisito (Ferreiro, 1999).

Para finalizar, se puede afirmar que después del acercamiento al discurso del docente y al quehacer pedagógico, es necesario caracterizar y movilizar las concepciones identificadas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que los docentes desarrollan en el aula.

La movilización de concepciones relacionadas con la enseñanza de la escritura, puede favorecer la escritura como proceso en el ciclo dos, en las diversas áreas del conocimiento. Por esta razón, es necesaria la cualificación de las prácticas, a partir de la descripción del problema referido y así, se propone la pregunta de investigación, las subpreguntas y los objetivos del proyecto:

#### 1.4. Pregunta de investigación

¿Qué concepciones docentes sobre escritura se requiere movilizar para cualificar las prácticas de enseñanza en el ciclo dos en una Institución Educativa Distrital?

##### 1.4.1. Subpreguntas de investigación

¿Cuáles son las concepciones sobre escritura en un grupo de docentes de ciclo dos?

¿Cómo influyen las concepciones docentes identificadas sobre escritura en las prácticas de enseñanza y aprendizaje?

¿Qué estrategias de orden pedagógico favorecen la movilización de estas concepciones docentes sobre escritura?

## 1.5. Objetivos de la Investigación

### 1.5.1. Objetivo General

Movilizar concepciones sobre escritura en un grupo de docentes de ciclo dos de una Institución Educativa Distrital.

### 1.5.2. Objetivos Específicos

Identificar cuáles son las concepciones docentes sobre escritura más relevantes en las prácticas de enseñanza en un grupo de docentes de ciclo dos.

Indagar por la influencia que tienen las concepciones docentes sobre escritura en sus prácticas de enseñanza.

Diseñar y ejecutar una estrategia metodológica que favorezca la movilización de concepciones y prácticas de enseñanza de la escritura en un grupo de docentes de ciclo dos.

## 1.6. Justificación

El interés investigativo surge en el momento que se inicia la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, y al observar que existe la línea de investigación “Concepciones de los Docentes y Prácticas Pedagógicas”, que tiene como énfasis el mostrar la manera de proceder del docente en el desarrollo de su labor diaria. La línea plantea como objetivo identificar, caracterizar y analizar a través de una aproximación interdisciplinaria las concepciones de los docentes que dirigen su acción formadora en la escuela.

Efectivamente, al conocer esta posibilidad, se inscribe en esta línea el presente trabajo con el propósito de investigar por las concepciones docentes sobre escritura que existen en el ciclo dos y así analizar las prácticas pedagógicas dentro de la Institución Educativa, para contrastar el decir con el proceder del

docente cuando trabaja la escritura y mostrar esos sistemas de creencias que marcan el quehacer de estos profesionales.

En ciclo uno el interés de los docentes es trabajar la lengua escrita, con la adquisición y apropiación de grafemas, morfemas, y otras categorías gramaticales. En la práctica diaria esto se traduce en reforzar la escritura con ejercicios repetitivos, con transcripción del tablero al cuaderno en busca de afianzar la memoria. En los ciclos dos y tres se evidencia el uso de la escritura como instrumento para enfatizar en las estructuras gramaticales en especial la ortografía; en la transcripción de contenidos, copia de definiciones, que dejan de lado el uso de la escritura como proceso cognitivo lo cual deja vacíos en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Esto es consecuencia de las concepciones que poseen los docentes sobre enseñanza de la escritura producto de su formación académica (escuela, universidad), del querer imitar al docente que marcó su infancia, de las prácticas que han dado buenos resultados y de la influencia que ejerce su entorno cultural, los cuales son difíciles de modificar.

Por lo tanto, las prácticas actuales no propician un acercamiento al uso cotidiano de la escritura que favorezca la realidad de los estudiantes. Las actividades realizadas por los docentes van direccionadas a acumular información poco significativa para realizar procesos cognitivos, sociales y culturales. Por tal motivo, no se toman en cuenta las necesidades de los niños con respecto a los requerimientos actuales, ni se dan situaciones significativas en el aula, útiles para lograr este propósito.

Por consiguiente, esta investigación desea brindar una herramienta que permita al docente a reflexionar sobre sus prácticas relacionadas con el uso de la escritura y a su vez contribuir en la transformación de la misma. Para lograr esto se piensa en la implementación de una propuesta de formación que haga partícipe a los educadores de su propio aprendizaje, para luego, ser llevadas a sus prácticas cotidianas y permitir que los niños tengan otra perspectiva de los usos que tiene la escritura (propuesta para un próximo trabajo investigativo, pues aquí se mostrarán los resultados de docentes).

Además, que se evidencie un cambio en la manera de concebir la escritura en la escuela de parte de los docentes, y pase de ser un producto terminado a un proceso que involucre activamente todos los actores, para impartir una educación que responda a las políticas de cambio solicitadas desde años atrás.

El estudio de las concepciones sobre escritura de los docentes es de suma importancia para comprender el porqué del proceder en el aula. Cada docente es autónomo y procede de diversas maneras por ser único y tomar sus propias decisiones, producto del entorno social y cultural e individual de cada persona. La concepción es algo propio de la persona, producto de la forma de concebir la realidad. Por lo tanto, reconocerlas, analizarlas, reflexionarlas facilitan su movilización y la transformación de las prácticas en la escuela primaria.

Las concepciones docentes afectan directamente las prácticas de enseñanza como se ha referido con anterioridad. Por esto, al lograr movilizaciones de estas concepciones o fortalecer las que lo requieran permite ir más allá de una escritura parcelada producto de las indicaciones encontradas en los libros o dadas por los docentes a adelantar procesos escriturales con los estudiantes.

## 2. REFERENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se dan a conocer los referentes teóricos que sirven de soporte a la investigación que se adelanta. Desde una aproximación a las concepciones docentes y a la enseñanza de la escritura, es necesario dar a conocer dos ejes conceptuales que afianzan la investigación: el pensamiento del profesor y su relación con las concepciones y además la escritura como proceso para la implementación de una propuesta que intervenga las prácticas docentes para movilizarlas o transformarlas.

### 2.1. Concepciones docentes y pensamiento del profesor

El estudio de concepciones se sustenta en el interés de un grupo de investigadores españoles (Marcelo, 1987; Pozo & otros 2006; Porlán, 1995) y otros que movidos por comprender lo que sucede en las prácticas pedagógicas, ofrecen a los nuevos investigadores herramientas teóricas que explican el origen de las concepciones docentes manifiestas en el pensamiento del profesor.

Si bien los autores que aquí se mencionan pueden tener diversas posturas conceptuales sobre las concepciones y el pensamiento del profesor, son de gran relevancia para comprender el desarrollo histórico de este concepto y por tanto, deben ser mencionadas en un trabajo investigativo de este interés. Como aspecto en común, estos autores ponen de manifiesto la importancia que tienen las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje. En dicho sentido se situarían creencias como: – Los alumnos aprenden si están atentos a la explicación del profesor y estudian. Si no lo hacen, es porque estudian poco o tienen problemas familiares. – Ese aprendizaje se manifiesta como lo que son capaces de explicar en los exámenes. – Si se tienen en cuenta las ideas de los alumnos es para cambiarlas por la «verdad científica» (Martínez, & otros 2001, p. 68.) De igual forma, la figura del profesor tiene en algunos aspectos puntos en común cuando

los autores afirman, en el caso de Marcelo (1994) que el profesor no es un técnico que aplica instrucciones, sino un constructivista que procesa información, toma decisiones, genera rutinas y conocimiento práctico, y posee creencias que influyen en su actividad profesional y Pozo & otros (2006), de forma similar indica que, ya los docentes no son sólo transmisores y reproductores de saberes o conocimientos. Así, estos autores develan la importancia del profesor como un ser que construye el conocimiento, trabaja en conjunto con quienes son sus aprendices y efectúan labores que van más allá de la simple transmisión de la información. Por tanto, a continuación se presentan de forma más detallada los planteamientos de estos autores.

Para iniciar, Marcelo (1987) hace un breve recorrido por distintas perspectivas que anteceden el paradigma pensamiento del profesor. En un primer momento, señala que, en los años 70 el interés gira alrededor del campo educativo para explicar el proceder docente a partir de diversos paradigmas que a manera de síntesis se explican a continuación:

El primero de ellos es el modelo “presagio-producto”, el cual da cuenta del proceder del educador a partir de características particulares que este posee en el momento de trabajar con los estudiantes; él es observado como un receptor transmisor de información que planifica prácticas y espera resultados, sin oportunidades de elaborar conocimientos que le sean útiles para reflexionar sobre su actividad profesional.

El segundo, es el paradigma “proceso-producto” que sustituye al anterior por centrar su atención en comprender el actuar del profesor desde algunas conductas que proporcionan en los educandos mejores resultados, lo cual, permite hacer juicios a partir de la evolución que logra el niño. Como señala el autor “para analizar la conducta del profesor se construyeron más de un centenar de sistemas observacionales, compuestos por categorías cuyo objetivo no era otro que cuantificar la frecuencia con que los profesores usaban ciertas conductas” (Marcelo, 1987. p. 11), añade que, se crean innumerables sistemas

observacionales utilizados para comprender las conductas recurrentes de los profesores que inciden satisfactoriamente en los niños.

Además, éste paradigma fue víctima de críticas por ocuparse solamente de conductas poco habituales. No es suficiente analizar algunas conductas de los docentes para comprender la incidencia que éstas ejercen en los educandos, se ve la necesidad de un análisis profundo de las mismas, sin ser esto viable con dichos instrumentos. También, fueron identificadas siete limitaciones en el paradigma que lo hacen menos fiable:

Definición unidireccional del flujo de la influencia, reducción de análisis a los comportamientos observables, descontextualización del pensamiento docente, definición restrictiva de la variable, “producto de la enseñanza”, rigidez de los instrumentos de observación y pobreza conceptual, marginación de las exigencias del currículo y escasa o nula consideración de la variable alumno como activo mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Marcelo, 1987.p.12).

El centrar la atención en algunas conductas del profesor impide visualizar la validez de estas observaciones, por existir otras conductas que intervienen en el aula, en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dejan de lado restándoles importancia sin saber que pueden ser éstas las que mayor peso tienen en la formación del individuo.

En busca de comprender el proceder del docente en el aula, se da origen a un nuevo paradigma llamado pensamiento del profesor, el cual data al año 1975, en el cual el interés se centró en el desarrollo de la mente del profesor, es decir, se pasa del estudio de unas conductas a considerar como funciona la mente frente a circunstancias con que se enfrenta el profesor antes, durante y después de cada clase.

#### 2.1.1. Pensamiento del profesor.

Marcelo (1987) señala que, “el procesamiento de información del profesor tiene unos antecedentes internos (creencias, conocimientos...) y externos (expectativas de rol, indicios...) que lo determinan” (p. 14), además, estos antecedentes influyen

en los procesos cognitivos y a su vez inciden en la enseñanza. Es decir, existen unas fases preactiva e interactiva que al momento de los procesos de pensamiento inciden en los conocimientos y destrezas de los estudiantes.

Por lo tanto, este paradigma considera al profesor como un ser que piensa, toma decisiones, posee creencias y emite juicios que se relacionan directamente con sus conductas. (Clark & Yinger, 1979; Shavelson & Stern, 1983, citados por Marcelo, 1987). Si se quiere entender el proceder del docente frente a diversas situaciones es necesario comprender que cada individuo es único y así también es su manera de actuar frente a las situaciones con que se encuentra en la escuela y en especial en el desarrollo de los procesos de enseñanza, los cuales influyen en la actividad diaria, en sus alumnos y en su propia conducta. Como menciona el autor “El modelo del pensamiento del profesor, se centra en los procesos que ocurren en la mente del profesor, que organizan y dirigen su conducta” (Marcelo, 1987.p. 19)

Como se menciona en líneas anteriores, el profesor es un ser que toma decisiones, por tanto, en este paradigma, se dan a conocer aspectos que inciden en el proceso. Al hacer referencia a la toma de decisiones, Marcelo (1987), hace un breve recuento de los tipos de decisiones a los que se enfrenta el profesor antes, durante y después de la clase, en los cuales se destacan; las decisiones preactivas, que son tomadas antes de enseñar y las interactivas; las que se toman cuando se está con los alumnos, las pre-lección, inciden al momento de escoger los objetivos, contenidos, formas de enseñar, etc., y las tomadas durante la lección, encargadas de cambiar las anteriores en busca de mejorarlas, corregir errores, motivar, generar disciplina y adquirir control del grupo, por último, se pueden mencionar los factores preinstruccionales, contienen decisiones sobre el contenido, el tiempo y las actividades por implementar y los factores durante la instrucción es decir el desarrollo de las clases.

Las primeras decisiones aquí mencionadas, son aquellas que hacen parte de la planificación, que corresponde al momento anterior a la clase, donde el profesor planea el cómo, el por qué y para qué va a enseñar y prevé situaciones con las cuales puede enfrentarse durante la clase. Al respecto Marcelo (1987) señala:

La planificación proporciona un marco que organiza la tarea docente, a la vez que contribuye a reducir su incertidumbre e inseguridad cuando se enfrenta con la clase. Planificar conlleva dosis de predicción en tanto que el profesor ha de procesar información previa y formular hipótesis acerca del posible resultado de actividades que ha seleccionado, acerca de la adecuación del contenido, del tiempo dedicado a cada contenido, de la disponibilidad de los alumnos, etc. (p. 44)

La planificación, proporciona al profesor herramientas necesarias para desarrollar de forma consciente su trabajo con los estudiantes, aunque esto no impide realizar ajustes pertinentes que en determinado momento se requiera; es aquí donde aparecen las decisiones interactivas que permiten modificaciones en las decisiones tomadas en la etapa de planificación, en busca de corregir circunstancias que un primer momento fueron viables, pero al momento de la clase se observan falencias que afectan de manera directa la enseñanza y el aprendizaje al cual puede llegar el estudiante. Como afirma Marcelo (1987):

En muchas ocasiones durante la enseñanza de la clase se producen situaciones que pueden hacer que el profesor modifique sobre la marcha su planificación, transformándola, acortándola o añadiendo nuevos elementos. Esta es una de las características de las decisiones interactivas en relación a las decisiones de planificación: deben tomarse sobre la marcha y con un tiempo limitado para el profesor. (p. 75).

Estas decisiones son producto de la incidencia que ejerce el entorno de la clase, es decir, los estudiantes y sus intereses, el ambiente, el tiempo, las circunstancias y demás pormenores con que se enfrenta el profesor en el desarrollo de las rutinas que a diario implementa en el aula de clase y lo obligan a tomar decisiones que ayuden a mejorar el clima educativo y por ende el aprendizaje esperado.

Por otra parte, Porlán (1996) señala que el pensamiento del profesor orienta y dirige su práctica pedagógica aunque no de forma lineal ya que tiene estrecha relación con la conducta que interviene en el proceder docente. Anderson, (1984) y más adelante Shavelson, (1986) explican que el pensamiento se organiza entorno a esquemas de conocimiento. Ellos añaden que estos esquemas agrupan creencias, teorías personales, estrategias y las formas de proceder al momento de la planificación, intervención y evaluación de los procesos de enseñanza. En la escuela se visualiza a diario cómo el docente se apropia de las situaciones que se presentan, sin la necesidad de planear con antelación las posibles soluciones, esto es gracias al uso que hace de los esquemas que cada persona construye al momento de necesitarlo, ocasionando contradicciones entre lo que hace y la conducta que expresa ante situaciones semejantes.

Los docentes con mayor experiencia promueven el uso de esquemas sin un análisis profundo de estos y con poca conciencia de la existencia de los mismos. Todo el tiempo el docente busca soluciones que lo obligan a usar esquemas mentales presentes y sin saberlo brinda alternativas útiles y eficientes en momentos de gran tensión en el desarrollo de su labor diaria. También la forma de concebir la enseñanza puede reflejarse en los procesos que se siguen en la escuela, toda vez que le resultan útiles en momentos o situaciones similares de la vida.

De otra parte, la planificación es una actividad mental de los profesores producto de esquemas cognitivos, guiones, y planes mentales. (Pérez, 1983). Cuando el docente planea sus clases, actividades a desarrollar en el aula, tiene conciencia de lo que hace, ya que esta planeación se interpone entre lo que piensa y lleva a la práctica sin tener la necesidad de improvisar, aunque muchas veces recurre a planes anteriores para resolver conflictos que se presentan, por los resultados obtenidos en situaciones similares.

Otros estudios que investigan el pensamiento del profesor, señalan que la enseñanza es una actividad sujeta a las acciones y perspectivas de los actores, por la importancia que tienen las representaciones, teorías y creencias de los maestros. Estos cuando actúan lo hacen movidos por intereses personales que los obligan a reaccionar inmediatamente según lo amerite la situación o suceso que les atañe, por ende la enseñanza se relaciona directamente con las prácticas docentes y todo lo que esto encierra. El análisis objetivo según Erickson (1989), “(es decir, el análisis sistemático) del significado “subjetivo” es, por consiguiente, esencial en la investigación social, incluyendo la investigación sobre la enseñanza” (p. 215). Sin duda la enseñanza no se puede ver alejada del objeto y el sujeto que aprende por la interacción que existe entre ambos, para la apropiación del conocimiento.

Por lo tanto, es importante preguntarse por los criterios e ideas con que los profesores organizan sus prácticas de enseñanza, y que para cambiarlas, ellos deben buscar sus creencias fundamentales para reivindicar su papel en la gestión que realizan y sus prácticas pedagógicas. Todo lo que mueve prácticas tienen una razón de ser, que obliga a continuar desarrollándolas de esa manera y que nosotros mismos no vamos a descubrir porque nuestro pensamiento se limita a lo que se conoce o en su defecto a lo que nos ha funcionado.

Es así como en los años setenta los estudios sobre el pensamiento del profesor vuelven a ser importantes por considerar su pensamiento como el motor que direcciona su conducta. Estas investigaciones pretenden conocer la manera como toman decisiones los docentes, la forma de procesar la información registrada en las clases sobre el comportamiento de los alumnos, ya que lo hacen de una forma racional, analizando cada situación que se presente hasta encontrar la respuesta apropiada para cada una a la que se enfrentan, este modelo es cuestionado en cuanto se busca comprender los procesos de enseñanza en las acciones, se hace gran énfasis en la importancia de conocer los procesos significativos y de otros tipos para llegar a los cognitivos, dan importancia a la formación del docente, a

sus primeras experiencias profesionales y las características de su trabajo en el aula.

El estudio sobre el pensamiento del profesor permite el uso de conceptos para categorizar y describir lo que ellos hacen en sus acciones diarias. “La profusión de categorías y conceptos expresa la intuición de que el conocimiento que es parte de la acción de enseñar se organiza de distintas formas y cumple diferentes funciones” (Schón, 1992. p. 72). En estas categorías se pueden señalar los esquemas, rutinas y planes que funcionan como reguladores, las metáforas, imágenes y creencias, perspectivas como núcleos de significados, las teorías intuitivas, teorías implícitas y teorías subjetivas como principios organizadores y por último los conceptos que dan significado a los conocimientos prácticos que tienen relación con las experiencias personales. La categorización hecha por el autor busca la comprensión de cada situación que involucra al docente en el momento del desarrollo de su práctica y la influencia de esta en la enseñanza. Cada vez que el docente se enfrenta a una nueva situación hace uso de numerosos recursos mentales que le permiten la toma de decisiones que refleja en su enseñanza y en la solución de las dificultades que se le presentan.

#### 2.1.2. Concepciones.

El significado de la palabra concepción es complejo porque comprende referentes cognitivos, contextuales, históricos, sociales y culturales. Por consiguiente, para dar una definición del término se hace necesario tomar los planteamientos hechos por De Vecchi & Giordan (1995) quienes señalan que una concepción en primer lugar es una estructura subyacente que favorece dar respuestas a diversas situaciones problemáticas con que el ser humano se pueda enfrentar.

En segundo lugar la concepción es vista como un instrumento explicativo al permitirle a la persona retomar un conocimiento ya adquirido y utilizarlo para brindar respuesta a una nueva situación, a partir de las transformaciones que sean

necesarias y útiles en la nueva tarea. Por último, mencionan que las concepciones tienen una génesis al tiempo individual y social sin desconocer que la concepción es personal, el individuo se relaciona con su entorno el cual es importante al momento de reflexionar y tomar decisiones. En relación con lo planteado con anterioridad De Vecchi & Giordan (1995) señalan:

La concepción, tal y como la reconocemos, no es, pues, el producto sino más bien el proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa evidentemente a partir de las informaciones que la persona recibe por medio de los sentidos, pero también por las relaciones que entabla con otros, individuos o grupos, en el transcurso de su historia, y que permanecen grabadas en la memoria. Pero estas informaciones son codificadas, organizadas, categorizadas, dentro de un sistema cognitivo global y coherente, de acuerdo con las preocupaciones y con los usos que de él hace cada persona. (p. 110)

Al comprender que la concepción no es un producto sino un proceso se puede evidenciar que es factible transformarla o modificarla a las necesidades que se tengan, lo cual es importante para el desarrollo del trabajo que se lleva a cabo. Además, las concepciones se construyen a partir de la realidad que se tiene, y cada persona puede utilizarla para su beneficio desde lo que conoce. Las concepciones se elaboran partiendo de un interrogante que se tiene del mundo, a partir de esta inquietud por resolver un problema, se va elaborando la concepción mediante la interacción entre un marco de referencia en el cual están inmersas las informaciones que se adquieren y unas operaciones mentales que se realizan para organizar el conjunto de saberes de que se dispone, lo que obliga a la persona a formularse nuevos objetivos que favorezcan la solución del problema inicial.

En líneas anteriores se aborda el tema de las concepciones a partir de una definición general del término con relación al aprendizaje, por lo tanto, a continuación se acerca al lector a comprender la influencia que las concepciones personales ejercen en la escuela, y la manera como estas desde las concepciones propias de cada autor forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se adelantan al interior de la escuela primaria, sin dejar de lado que cada

profesor tiene una responsabilidad en un campo determinado y a su vez es un ser social que interactúa constantemente con compañeros y estudiantes quienes también poseen concepciones implícitas y explícitas que están presentes en el aula.

La mayoría de las veces las concepciones permanecen implícitas; lo que hace necesario su explicitación para orientar de manera correcta los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, Jackson (citado en Morales & Bojacá, 2000) concibe el trabajo del profesor en dos momentos: fase pre activa y fase interactiva. Estos momentos dan cuenta de todo el proceso que transcurre antes de la práctica docente, y es ahí donde se da inicio al estudio de la naturaleza de lo que enseña, la manera que incide en el niño para adquirir el conocimiento.

Los maestros prevén una serie de acciones que se pueden llevar a cabo teniendo en cuenta los propósitos del trabajo y realizando un proceso psicológico donde contextualiza, jerarquiza, hace predicciones y pone en juego esquemas para lograr la organización de sus ideas de manera racional y coherente. (Morales & Bojacá, 2000, p. 74).

Además, cuando el maestro propone una actividad en el aula, lo hace racionalmente porque se planea con antelación y se fija un propósito, el cual involucra al estudiante en el instante en que se apropia del conocimiento que el maestro le transmite.

Por tal razón, como logro de esta actividad los docentes elaboran planes que sirven como “guiones mentales” en el desarrollo de la enseñanza, lo que brinda confianza a sus acciones y coherencia en su trabajo. Cada decisión que toma el docente es un acto de enseñanza en el aula, lo hace de forma consciente y la mayoría de los casos lo hace inconsciente, después de un análisis cognitivo de gran cantidad de información que posee. Shavelson (1989) explica que a diario los docentes se enfrentan a situaciones que demandan la toma de decisiones inmediatas, que pueden modificar la práctica pedagógica y esto no quiere decir

que siempre lo haga conscientemente, pero estas decisiones influyen en el aprendizaje del educando.

Las decisiones se agrupan en dos categorías: el problema que se presenta y acerca del cual hay que tomar una decisión y la posible respuesta que el docente da para tratar de solucionarlo o aclararlo. Las decisiones que tomen dependen de sus experiencias, de las estrategias, de las valoraciones y de las concepciones que el docente posee sobre su quehacer diario, el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento que enseña (Morales & Bojacá, 2000. p. 75).

Por consiguiente, las actividades realizadas en el aula se enfrentan a distintos problemas que requieren de la toma de decisiones asertivas, que reflejen la capacidad de apropiación que se tiene del conocimiento que la situación requiere, además estas decisiones se vuelven reiterativas y forman parte del comportamiento del docente en el aula y de la capacidad de resolver problemas que se presenten.

El docente es un ser que piensa su labor todos los días, por eso está dando valor a las cosas, interpretando la información que llega a él, lo que le obliga a tomar decisiones para hacer lo que sigue y así ver reflejadas estas acciones en los educandos, todas estas situaciones son a las que se hace frente cuando se quiere cambiar las prácticas docentes y no se puede olvidar que cada persona tiene la capacidad de tomar sus propias decisiones aunque no sean las correctas, pero que en alguna ocasión funcionaron en la solución de conflictos.

Por su parte, Pozo & otros (2006), opinan que las concepciones sobre el aprendizaje de cualquier clase son una herencia cultural, un resultado de la forma que en nuestra cultura se constituyen las actividades de enseñanza- aprendizaje de los diversos conocimientos. Para entender las concepciones es necesario comprender la sociedad que las rodea y no simplemente la cultura de cada individuo. Cada persona es un ser diferente, que actúa según las circunstancias a las cuales se enfrenta en el desarrollo de su trabajo, pero esto no lo aleja de una comunidad que tiene sus propias creencias que influyen en su proceder, por lo

tanto deben ser analizados de la mano del individuo y del grupo al cual hace parte.

Como señala Ortega & Gasset (1999):

“Los seres humanos somos ante todo herederos, y tener conciencia de esa herencia es tener una conciencia histórica que nos humaniza y en esa medida hace posible repensarla y, es necesaria, cambiarla (...) Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontecen porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluida la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expreso de ellas, no las pensamos, sino que actúan lentamente, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la idea de esa cosa, sino que simplemente, contamos con ella” (p. 29).

Esto pone de relieve la importancia de que los profesores hagan memoria de su propia práctica para que les permitan traer a la mente acontecimientos sucedidos en el aula, lo cual favorece al hacer ajustes conceptuales para eventos futuros. Evidentemente, esta cita señala la importancia de no olvidar que los docentes son personas que poseen sus propias creencias, las cuales direccionan el trabajo en la escuela y por tanto, es importante brindarles herramientas que les permitan comparar lo que saben con otras maneras de percibir una misma realidad.

Cada individuo concibe la realidad según su propia historia, la cual se construye entre las personas que comparten vivencias, acontecimientos que marcan la vida de una sociedad. Además estas concepciones se obtienen por vivencias individuales que cada persona enfrenta durante su formación personal en diversos espacios como el hogar, la escuela, la universidad y el compartir con personas que se desenvuelven en un mismo oficio o profesión. Estas concepciones luego se evidencian en el trabajo con los estudiantes e influyen de manera positiva o negativa en ellos.

Sin duda las creencias juegan un papel fundamental en la labor diaria, por ser estas las que guían pensamientos, intereses, actuaciones en las diversas situaciones a las que nos vemos enfrentados en nuestro trabajo. También cabe señalar que las creencias son verdades que se tienen en la mente del conocimiento sobre un acontecimiento o una cosa, estas creencias pueden ser inconscientes y que intervienen en el actuar de la persona, según los planteamientos hechos sobre el tema. Claxton (citado por Porlán, 1995) dice;

La mayor parte del contenido de nuestra teoría personal está construida por creencias, es decir, por esquemas de conocimiento que, sin tener una base habitual en nuestra propia experiencia física directa, ejercen un fuerte control sobre nuestras percepciones, pensamientos y acciones cotidianas. Las creencias son resistentes al cambio, al punto de que aquellas experiencias que las contradigan son vividas como una amenaza y se tienden a evitar. (p. 62)

Además, Rodrigo & otros (1993) afirman que ocurre lo contrario en lo científico, ya que por su capacidad de análisis puede dudar de ellas y someterlas a la experimentación científica que las aprueba o no según los hallazgos obtenidos. Para poder llegar a los docentes con nuevos planteamientos, es necesario no olvidar que es un ser que se mueve por creencias, y que son difíciles de modificar, por lo tanto es importante partir del testimonio de la misma práctica con fundamentos teóricos bien establecidos en los procesos de enseñanza que permitan direccionar estos procesos, para mostrar resultados que favorezcan los aprendizajes que obtengan los educandos.

También Rodrigo & otros adhieren un componente social en la reflexión que hace de las teorías personales. Para él existe una estrecha relación entre teorías implícitas y las creencias a que se refiere Claxton, por ser producto de la relación entre las estrategias individuales que tienen para procesar la información y los procesos socioculturales (p. 63) sin olvidarse que el conocimiento se hace individual pero no separado del propio individuo que interactúa con él, además se afirma que la comunicación, la interacción social y ecológica son la columna vertebral de todo conocimiento.

Cuando actuamos lo hacemos movidos por creencias que construimos a lo largo de la vida, pero no debemos olvidar que somos seres que nos relacionamos con los demás y que muchas de esas creencias fueron transmitidas por la cultura siendo importantes para el desarrollo de nuestras actividades.

Las creencias implícitas a diferencia de los saberes explícitos se adquieren en su mayoría por procesos de aprendizaje implícitos. Sin embargo, estas creencias o teorías implícitas que son heredadas orientan la forma de actuar del docente en la escuela, sin darse cuenta porque representan de manera eficaz el mundo físico y social, también hacen parte del origen de las llamadas concepciones previas que tienen los estudiantes, que cobran gran importancia en las investigaciones recientes sobre el aprendizaje y la enseñanza en materias específicas ejemplo, además nos brindan creencias de muchas de esas materias que explican el porqué de las cosas , así como del propio conocimiento, como objeto social y la manera que tenemos de adquirirlo (Pozo & otros, 2006). Todas esas creencias hacen parte de nuestra naturaleza que nos deja ver quiénes somos, y nos permite conocer por que actuamos de determinada forma según lo amerite la situación, lo que facilita la vida en sociedad.

Las concepciones a trabajar en este proceso investigativo son:

**Concepciones epistemológicas:** Estas concepciones tienen relación directa con la manera en que se expresa el conocimiento de un tema específico, en este caso particular de la investigación, es la forma como entiende y manifiesta cognoscitivamente el concepto de escritura. Por lo tanto, esta categoría muestra el significado epistemológico que las docentes poseen sobre la escritura. Como señala (Pozo & otros ,2006) las personas poseen un conglomerado de información, categorías, prácticas y procesos que pocas veces se comunican de manera implícita en un lenguaje coloquial, pero, les permite exponer su punto de vista sobre un tema cuando se requiera a partir de representaciones internas que luego plasman en sus respuestas.

**Concepciones pedagógicas:** Esta categoría permite evidenciar la manera de proceder del docente con respecto a la enseñanza de la escritura y el aprendizaje que esto trae consigo, porque muestra la manera como el docente enseña y la forma que el estudiante aprende.

**Concepciones Didácticas:** Para comprender la categoría y su importancia en la investigación, se brinda una definición general de la didáctica, por lo tanto, se retoman los planteamientos de Brousseau (1990) citado por Feldman (1999) quien afirma que ésta se ha entendido como “una teoría, un conjunto de técnicas o un modo de hacer las cosas” (p. 23). Desde esta perspectiva, la categoría en mención da a conocer las estrategias implementadas por las docentes en la enseñanza de la escritura, y la manera de acercar a los estudiantes a desarrollar procesos escriturales en áreas distintas a humanidades.

## 2.2. Escritura como proceso

Según los estudios lingüísticos, cuando se habla o escribe, se escucha o lee, se construyen textos. Por lo cual se deben adquirir destrezas como: discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en un orden cronológico y comprensible, escoger las palabras adecuadas, conectar las frases entre sí, construir un párrafo, etc. Las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas que permiten formar oraciones aceptables, sólo son una parte del conjunto de conocimientos que domina la lengua. La otra parte se relaciona con la que permite elaborar textos: las reglas de adecuación, coherencia y cohesión como es afirmado por Benavidez & Acosta (citados por Cassany, 1987) dicen que “la coherencia es de naturaleza principalmente semántica y trata del significado del texto, de las formas que contiene, mientras que la cohesión es una propiedad superficial, de carácter básicamente sintáctico que trata de cómo se relacionan las frases entre sí” (p. 30), estos son algunos de los aspectos que se tienen en cuenta cuando se escribe, con el propósito que el texto sea comprensible para todo público. Además de ser comprensible, la escritura en el aula de primaria no se debe limitar a la corrección de errores ortográficos que

facilitan la comprensión del escrito, sino que debe desarrollar tres procesos mentales fundamentales como planificar, traducir y revisar. Flower & Hayes, (1980), hacen referencia a estos aspectos, los serán explicados más adelante.

#### 2.2.1. Escritura como proceso cognitivo.

La escritura es vista como un proceso y desde el modelo cognitivo busca que la escritura deje de ser lineal, lo cual favorece al escritor en este momento. Cuando se escribe se quiere dar solución a un acto retórico, que es distinto a un producto artificial. También se debe preguntar, ¿para quién se escribe?, lo que obliga al escritor a formular objetivos que va a cumplir. Es fundamental formular el problema retórico antes de iniciar a escribir, esto favorece al escritor al brindarle claridad y conocer para quién va dirigido el texto. Es importante comprender la exigencia que demanda la construcción del texto, para lo cual se deben tener presentes tres elementos indispensables en este proceso:

La memoria de largo plazo, hace referencia al conocimiento que la persona tiene almacenada en la mente o la información hallada en los textos, que sirve como base en la escritura; esta información da consistencia al escrito, y a su vez es el punto de partida que tiene la persona que escribe. En cualquier documento es necesario evocar y hacer uso de conocimientos ya adquiridos almacenados en la memoria de largo plazo (Flower & Hayes, 1996).

El ambiente de trabajo, está constituido por dos componentes: el problema retórico y texto inicial. El primero según los autores se refiere a la tarea que se tiene, para lo cual tiene presente la audiencia, el tema a escribir y la estructuración semántica del mismo.

El texto Inicial, favorece contrastar lo ya escrito con el conocimiento que posee en la memoria de largo plazo y los retos que tiene con la tarea de escribir el texto, a lo cual refieren los autores “Del mismo modo que el título limita el contenido de una presentación y una oración temática conforma las opciones un párrafo, cada

palabra en el texto que se está desarrollando determina y limita las elecciones de cuanto sigue”. (Flower & Hayes, 1996. p. 83)

El modelo cognitivo propone la escritura en etapas o subprocesos, que se evidencian durante todo el proceso que demanda la escritura. Estas etapas son la planificación, traducción, revisión y el monitoreo. Estas no se trabajan de manera separada, sino se entrelazan para lograr dar consistencia al escrito; a su vez permiten evaluar la calidad del texto, se muestran las fortalezas y debilidades presentes en el escrito en relación a la tarea asignada. Cada subproceso es explicado a continuación desde lo expuesto por Flower & Hayes.

#### a. La Planificación

Antes de enfrentarse el autor con una hoja en blanco, éste usa la planificación como un subproceso facilitador en la recopilación de todos los conocimientos previos almacenados en la memoria de largo plazo. Estos conocimientos facilitan producir información a partir de una palabra, una frase o una imagen indispensables para el desarrollo de la tarea a la que se enfrenta el escritor, a su vez, le permite organizar toda la información, en orden de importancia lo cual favorece la producción de nuevos conceptos necesarios en la solución del problema retórico; ya que las decisiones retóricas tomadas para llegar a la audiencia influyen en la organización de las ideas en diversos niveles.

La formulación de objetivos orienta la construcción del escrito. Al respecto refieren Flower & Hayes (1996) que “Fijar objetivos es parte de “ser creativo” y puede explicar algunas importantes diferencias entre los buenos y malos escritores” (p. 87). Por lo tanto los objetivos no se fijan solamente antes de iniciar a escribir sino que están ligados a todo el proceso, y se pueden cambiar según lo requiera el texto.

## b. La Traducción

Después de una buena planificación, es necesario pasar a la traducción; entendida como el momento en que se hace uso de las palabras para expresar todo lo planeado, como señalan las autoras Flower & Hayes (1996) “es esencial convertir las ideas en lenguaje visible” (p. 87). En esta etapa es indispensable la implementación del plan textual, que favorece la escritura por permitir plasmar en palabras, ideas o frases lo que se planeó y así construir el texto adecuado, que desarrolle cada elemento expuesto en el plan escritural, involucrando lo que piensa el autor con lo que requiere el escrito.

Por tanto, en la traducción se da respuesta al problema retórico que centra la atención en el lector al cual se dirige el contenido del texto y no a intereses particulares.

## c. La Revisión

En este subproceso se vuelve sobre el texto para evaluarlo y así evidenciar la consistencia que muestra con relación a la acción comunicativa. Además este depende de una evaluación y una corrección. Estos subprocesos permiten al escritor revisar y leer de forma consciente el texto para verificar la consistencia del escrito y así poder hacer los ajustes pertinentes, relacionados con sus intereses.

Tanto la evaluación como la revisión, son subprocesos que están presentes durante todo el proceso cognitivo que realiza el escritor, además pueden aparecer en cualquier momento, cuando el autor considere necesario hacer ajustes al texto, en busca de emplear terminologías apropiadas que respondan al interés de los lectores.

## d. Control o monitoreo

Por último, se tiene en cuenta el control que ejerce el escritor durante todo el proceso, lo cual le ayuda a determinar el tiempo que va a dedicar en cada paso antes de plasmar en el papel su pensamiento. Al ir a la escuela y tratar de

comprender qué sucede con los niños y niñas cuando se enfrentan con una hoja en blanco, se puede evidenciar que existen circunstancias que contribuyen para que los estudiantes puedan construir un texto con sentido, Bereiter y Scardamalia (1992) señalan que “gran parte de las dificultades de los niños y de su falta de fluidez se debe a que carecen de una “rutina ejecutiva” que facilite el cambio entre procesos, o aliente la concepción constante de ideas” (p. 228).que facilite el cambio entre procesos, o aliente la concepción constante de ideas. En la escuela es importante trabajar un hábito durante los momentos en que se escribe y posibilitar que el educando desarrolle unas actividades previas antes de llegar al papel y plasmar sus conocimientos.

### 2.2.2 La escritura en contexto.

Otros planteamientos hechos por Ferreiro & Teberosky (1982) sobre la escritura cómo proceso, señalan que cuando la escuela plantea la preparación preescolar desde esa concepción, deja de lado dos elementos importantes: la naturaleza y función del objeto de conocimiento, y las capacidades del sujeto que aprende. Una situación que permita y facilite la socialización de los conocimientos y de las tareas puede ser un buen contexto de construcción de la escritura. También dice que existen diversas actividades para generar procesos de escritura en los niños de jardín, inician con la escritura del nombre propio de los mismos integrantes del grupo, luego la escritura de nombres de animales a partir de abreviaturas de imágenes, luego escritura sobre un mismo tema, escritura sobre tema libre y escritura con participación de otros niños en el trabajo de otros haciendo que ésta sea una parte más de su cotidianidad con relación a sus vivencias reales en un contexto real de uso.

Teberosky (1980, p. 348) cuando se refiere a la escritura, refleja claramente la importancia que la misma tiene en el hombre y la educación ya que, “sin la escritura el hombre no sería capaz de crear ciencia, ya que no podría escribirla y

explicarla como lo han hecho los científicos e investigadores en épocas anteriores” (p. 348); también recalca que la escritura representa el medio perfecto para el desarrollo intelectual del ser humano, ya que a través de ella, el hombre “escribe” lo que ha aprendido, reconociendo sus aciertos y errores, siendo capaz de corregirlos. Cuando el individuo aprende a leer y a escribir no solamente está aprendiendo a decodificar mensajes y a escribir los mismos, sino que ya está capacitado para comprender los mensajes y crear sus propios criterios.

En este aspecto, Ferreiro & Teberosky (1979) explican el proceso de adquisición de la escritura desde diversas etapas de acuerdo a las investigaciones realizadas en educación inicial. Si bien la presente investigación tiene como sujetos principales los docentes, no debe desconocerse este tipo de investigaciones que pueden guiar al profesor a realizar un trabajo de la escritura desde el contexto de sus estudiantes. Estas etapas son:

Icónica:

El niño y la niña inician con el dibujo infantil como primer trazo significativo que corresponde al garabateo como parte de su realismo infantil. Siempre le da sentido a lo que hace a través de una explicación.

Indiferenciación entre escritura y dibujo:

Mezclan algunas grafías parecidas a las letras, con otras que son letras y con dibujos que representan lo que quieren decir y guiados siempre por una teoría, una hipótesis, una conjetura inteligente.

El niño y la niña a medida que escriben van haciendo sus propias hipótesis, tratando de relacionar lo que escriben con lo que quieren decir. Es así como se presentan las siguientes hipótesis:

Hipótesis de nombre:

La escritura de nombre debe ser acorde con el objeto que representa. Por ejemplo: se le pide a un niño, que escriba su nombre (Ricardo) o el de su padre

(Juan). Él piensa que el suyo es más corto porque, es más pequeño que su padre, y así lo representa con grafías.

Hipótesis de variedad:

Las letras iguales o repetidas no se pueden leer. Por ejemplo, escribe la palabra papá con cuatro o más letras diferentes y busca diferentes formas de combinarlas, para que según él se pueda leer.

Construcción de formas de diferenciación:

El niño y la niña empiezan a entender que hay reglas que rigen la escritura para que pueda ser leída y es aquí donde surgen otras hipótesis.

Hipótesis de cantidad:

Las palabras de dos o tres letras, él niño y la niña piensan que no se pueden leer y las escriben pegadas. Ejemplo (el gato).

Hipótesis sobre el singular y el plural:

Cuando el niño o la niña escriben la palabra en singular la representan por un número determinado de grafías, por ejemplo si se les pide que escriban niño, lo pueden representar (ion), pero si se les pide que escriban niños, ellos escriben (ion ion ion).

Producción fonética:

Ya en esta etapa, el niño y la niña empiezan a ver la relación entre el sonido y la grafía. A cada sonido le corresponde una letra. Ejemplo (casa – aa), (león – eo).

Correspondencia fonética: Ya asignan una letra a cada sonido, aunque no siempre utilicen las adecuadas. Cuando llegan a esta etapa, se puede decir que han iniciado la alfabetización de la escritura.

Etapa alfabética:

Además de darle un valor sonoro a cada letra, los niños y las niñas entienden el código alfabético y se puede decir que ya saben leer y escribir. De esta manera están listos para plantear hipótesis sobre la ortografía y la separación correcta de palabras.

Cabe destacar que el lenguaje escrito es más complicado de captar ya que quien lee lo escrito debe imaginar la realidad y ordenarla mentalmente de acuerdo con la intencionalidad del texto, mientras que el lenguaje oral contiene elementos que facilitan la interpretación de cualquier mensaje (Ferreiro & Teberosky, 1989).

### 2.2.3. Secuencias Textuales.

Cuando se escribe en la escuela, se ve la necesidad de que el docente comprenda que los textos trabajados con los estudiantes, a lo que hacen referencia Calsamiglia & Tuson (1999): “Algunos textos pueden ser homogéneos y contruidos en una base de una sola secuencia, otros textos se muestran con variedad de secuencias que puedan aparecer coordinadas linealmente o alternadas” (p. 267), esta afirmación muestra que los textos no son totalmente puros, existen diversidad en su composición. Se encuentran textos que presentan una secuencia dominante que se ve a lo largo del texto y una secuencia secundaria que aparece en diversos momentos del escrito pero no es la base del mismo. La secuencia envolvente es aquella que enmarca a otras. Para mayor claridad del tema se hace una explicación general de la secuencia narrativa, explicativa, argumentativa, descriptiva y diagonal, las cuales se trabajan en la escuela cuando se hace alusión a la producción escrita.

#### a. Secuencia Narrativa

La secuencia narrativa, se caracteriza por ser la unión de acontecimientos que favorecen la construcción de una historia. La conformación del esquema de la secuencia narrativa es: en primer lugar la *Situación Inicial*: se refiere al espacio y

tiempo donde se desarrolla un suceso, y menciona con claridad lo que sucede con el protagonista de la historia. En un segundo momento está *el nudo*: en esta parte se hace referencia al desarrollo de la trama e intriga que encierra al personaje o personajes de la historia, lo que permite un *desenlace*. El tercer componente es *el desenlace*, el cual es visto como la parte que brinda al lector una claridad de lo que ocurre con la situación inicial. En cuarto lugar encontramos *la situación Final*: constituye una transformación de la situación inicial, que da paso a una nueva secuencia narrativa para modificar el final de la historia. Por último la *evaluación final*, es la parte que expresa una enseñanza o moraleja. (Adam & Lorda, 1999). En la escuela se trabaja el texto narrativo, sin explicar al estudiante que este se constituye por proposiciones narrativas, argumentativas, descriptivas, explicativas y dialogales, como señalan los autores antes referenciados. Además, falta claridad al momento de trabajarlas en aula, ya sea por su manera de concebir la realidad o por falta de comprensión sobre el tema.

#### b. Secuencia descriptiva

Estas secuencias se encargan de dar a conocer el mundo real o ficticio en un ámbito humano, en lo personal y social, con respecto a sus formas de proceder. “ con la descripción expresamos la manera de concebir el mundo a través de los sentidos- lo que vemos, oímos, olemos, tocamos y gustamos- , y a través de nuestra mente que recuerda, asocia, imagina e interpreta”(Calsamiglia & Tusón,1999, p. 279), la descripción favorece el punto de vista de cada persona y la manera de concebir la realidad que lo rodea, por esto no se puede olvidar que el maestro tiene su propia concepción de las cosas y que no se puede desconocer que influye cuando trabaja con los niños, además el estudiante tiene un conocimiento propio de la realidad que el docente no debe olvidar.

También, es importante recordar que la descripción se regula por el contexto que mueve la comunicación y las relaciones entre quien habla y quien escucha, a partir del interés que se tiene con la comunicación y lo que se cree que el otro debe saber. Como señalan las autoras “El propósito que se pretende- ya sea

persuadir, convencer, criticar, informar burlarse o conmovier- orienta la descripción, cuya función puede ser predominantemente informativa o bien expresiva, argumentativa o directiva” (Calsamiglia & Tusón, 1999, p. 279), por lo general cuando se trabaja la descripción en la escuela se hace como texto y se desconoce que también dentro de un texto hay secuencias descriptivas que lo constituyen.

En la mayoría de los casos, la descripción aparece como una secuencia secundaria, aunque puede existir como dominante del texto. La descripción, es utilizada en textos narrativos, argumentativos, que se trabajan en la escuela, pero es importante saber que la secuencia descriptiva puede aparecer en cualquier escrito que construyan los estudiantes, y no por esto, es la secuencia dominante o envolvente del texto.

### c. Secuencia Argumentativa

La secuencia argumentativa, ya sea dominante o no, es empleada a diario cuando se interactúa con otro; en eventos sociales, en política, etc., siempre que se busque persuadir o convencer a un público específico. Por consiguiente, se puede decir que la argumentación es una forma discursiva que busca comunicar algo a un receptor y además quiere cambiar la manera que este tiene de concebir la realidad. Calsamiglia & Tusón, (1999. p. 281), señalan como las principales características de la de esta secuencia las siguientes:

1. *Objeto*: cualquier tema por complicado que parezca se puede volver pregunta.
2. *Locutor*: se encarga de dar a conocer su punto de vista desde expresiones modalizadas y axiológicas.
3. *Carácter*: se visualiza como algo que parte de la controversia entre dos puntos de vista y de un enunciado común.
4. *Objetivo*: convencer a un público, aceptando el punto de vista dado por el locutor.

En relación a los planteamientos de las autoras, el docente utiliza la argumentación en su propia escritura por la capacidad que tiene de expresar opiniones sobre un tema ya sea para apoyarlo o contradecirlo cuando exponga su punto de vista.

A su vez, cuando se hace uso de la secuencia argumentativa en el texto, ésta puede ir acompañada de la narración, descripción, como secuencias que entrelazan y dan solidez a lo que se dice del tema. De otro lado, la argumentación se utiliza en la mayoría de las ocasiones de forma oral, en discursos, debates, mesa redonda, etc., y en el decir docente, se emplea la argumentación de manera intencional o no, según los requerimientos al momento de los procesos de enseñanza.

#### d. Secuencia Explicativa

Al hablar de secuencia explicativa evocamos el significado al interés de explicar algo, a partir de una realidad que se tiene en la mente. Desde el punto de vista discursivo: la explicación consiste en hacer saber, hacer comprender y aclarar, lo cual reconoce un conocimiento que, en principio, no se pone en cuestión sino que se toma como punto de partida. Por eso cuando se explica se busca ratificar un conocimiento ya existente que pueda apropiarse el conocimiento uno nuevo. En relación con los docentes, usan la explicación cada instante cuando se enfrentan al interrogante del niño que no logra asimilar lo antes expuesto en el desarrollo de la clase, ya sea por falta de claridad del profesor o por complejidad de los conceptos, por lo tanto, la explicación es la herramienta que ayuda al docente a dar claridad a las temáticas planteadas y desarrolladas con los niños y niñas de primaria.

Cuando se habla de secuencia explicativa no es factible decir que esta es uniforme, ya que es muy común encontrar la explicación en diversos contextos, como es el caso del texto argumentativo que la utiliza para aclarar y dar mayor credibilidad a lo planteado, además, esta afirmación se sustenta desde lo

expuesto por las autoras mencionadas cuando hablan al respecto “ la secuencia explicativa, como las otras secuencias prototípicas , no suelen presentarse de forma homogénea en un texto sino estrechamente ligadas a otros textos” y también añaden “ Pero, aparte de las posibles combinaciones de secuencias, en general, el discurso explicativo, al suponer posesión de un conocimiento, otorga prestigio, autoridad y poder a quien lo emite, y, consecuentemente , genera el poder de convencer y obtener adhesión” (Calsamiglia & Tusón, 1999, p. 308)

Por lo tanto, en la escuela es frecuente que el niño considere que el único que tiene el conocimiento es el maestro, porque siempre ven que es quien transmite información y ellos se ven a sí mismo como unos receptores que deben dar respuesta a esa información, recitándola tal como fue recibida. En reiteradas ocasiones el docente es el medio trasmisor de información de otras personas que han indagado sobre el tema, lo cual desconoce el educando.

De otro lado, Adam (1999) muestra un esquema prototípico de la secuencia explicativa, donde el esquema inicial permite ver el objeto complicado que muestra algo desconocido, y este da paso a una explicación a partir de una pregunta que busca el ¿por qué? y el ¿cómo?, lo que favorece la construcción de un esquema problemático, y el objeto es visto como un problema cognoscitivo a resolver. Esto lo lleva a dar solución al problema, partiendo de un esquema explicativo que da claridad del objeto en cuestión.

Al problematizar la situación se activa un esquema explicativo que da el por qué, por medio del discurso que deja ver algunos modos propios de este tipo de secuencia, tales como: *La definición*, que es la delimitación del problema desde el conocimiento que se tiene del mismo, *la clasificación*, es la distribución que se da según algunas características propias y comunes, ya sea de lo particular a lo general o viceversa. *La reformulación*, busca aclarar lo expuesto por su grado de complejidad que presenta para el receptor. *La ejemplificación*, favorece la relación con algo real fácil de entender por el receptor. *La analogía*, se encarga de aclarar conceptos a partir de relacionar estos con otros campos de interés que favorecen

la apropiación del conocimiento y por último está *la citación*, es el mecanismo que permite sustentar lo dicho desde la teoría de expertos en la materia.

En conclusión, se puede mencionar que toda secuencia explicativa debe tener un orden y claridad que ayude en la comprensión de quien escucha o lee según amerite el caso. Esto gracias al empleo de comparaciones, metáforas y de un adecuado vocabulario que el hablante utiliza en su explicación.

#### e. Secuencia Dialogal

Son secuencias empleadas cuando hay dos o más personas que entablan una conversación de un tema común, esta secuencia favorece la interacción entre los participantes. La mayoría de las veces la secuencia dialogal es utilizada en: novelas, guiones teatrales, diálogos formales e informales, diálogo literario, etc. Es importante comprender el uso que a diario se da a esta secuencia, por la interacción que hay entre las personas y a su vez por el favorecimiento que da a la comunicación. En la escuela el diálogo entre profesor y estudiante se ve más consolidado en cursos superiores por tener mayor léxico para entablarlo, lo que favorece la comunicación formal. En primaria, la comunicación es informal entre pares, porque la relación docente- estudiante se ve limitada al interés del adulto que dirige un proceso académico.

### 2.3 Enseñanza y didáctica de la escritura

En lo referente a la enseñanza, se puede definir de dos formas: la primera hace mención al hecho de poner cosas en la mente de los niños, la otra es cuando se preocupa por sacar o permitir expresar cosas de los sujetos; estas se relacionan con las tradiciones pedagógicas que ven al niño como la suma de potencialidades buenas y la educación como la encargada de cuidar esas potencialidades, donde ambos modelos se relacionan de dentro hacia afuera y de afuera hacia dentro. La escuela nueva ha sido influenciada por esta segunda forma de entender la enseñanza, la cual posee rasgos con la educación tradicional, y ha sido confundida con la educación conductista. En la actualidad la enseñanza pierde su

importancia ya que consideran que lo que se enseña al niño impide que él lo descubra, por eso se prefiere que no se enseñe y que el niño descubra las cosas por sí mismo.

Autores como Passmore & G Fesstermacher citados en Feldman (1999)

proponen un concepto de enseñanza que incluye como rasgo central el compromiso de dos personas, una que posee algún conocimiento o habilidad y otra que carece de ella, en algún tipo de relación para que el primer sujeto traspase lo que sabe sin especificar los medios a la persona que no lo sabe”(p.17).

Según lo planteado enseñar es la trasmisión de conocimientos de una persona a otra sin tener un medio determinado para hacerlo, también la enseñanza permite que haya un cambio en la otra persona que recibe la información, sin que esto defina las formas como el conocimiento debe circular o ser adquirido.

#### 2.3.1. Didáctica de la escritura

Siempre al hablar sobre escritura en la escuela es necesario tener claridad que escribir va más allá de transcribir, tomar dictado, buscar significados, dar opiniones cortas, que no muestran un antes, un durante y un después, que son las tres partes fundamentales que se deben desarrollar al momento de trabajar la escritura. Estos momentos favorecen procesos reales de escritura que rompen con la diversidad de usos poco apropiados que tiene la escritura en la escuela, como el énfasis en la parte gramatical, sobre todo la corrección ortográfica, la acentuación, lo cual es necesario pero, no lo único que se debe trabajar. Esto no contribuye a formar personas capaces de expresar sentimientos a través de la escritura y de la apropiación de habilidades y destrezas necesarias que debe tener un escritor.

#### 2.3.2. Taller pedagógico

En busca de contribuir y reorientar estos procesos de escritura, se ve la necesidad de implementar una propuesta de intervención con los docentes de primaria, que les brinde herramientas para trabajar la escritura en el aula de clase,

por lo cual, se retoman los planteamientos hechos por Rodríguez (2012) y Ander-Egg (1999), quienes ven en el taller una alternativa de trabajo como estrategia pedagógica que facilita la integración y el trabajo en equipo. Además, es un instrumento que favorece la formación de los docentes al tiempo que son partícipes de su propio aprendizaje.

Desde lo pedagógico según Ander-Egg (1999) se entiende por taller “forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo”. (p. 10). Con la implementación de los talleres con los docentes, se quiere brindar la oportunidad de desarrollar un trabajo en equipo que favorezca el intercambio de conocimientos.

Por consiguiente, el taller ayuda a la apropiación del conocimiento, a desarrollar habilidades y destrezas, con la ayuda de actividades programadas de manera progresiva. En relación con lo anterior el autor señala “el taller se basa en el principio constructivista según el cual, el educando es el responsable último e insustituible de su propio proceso de aprendizaje, en cuanto el proceso de adquisición de conocimiento es algo personal e intransferible” (Ander-Egg, 1999. p.5)

También, se toma la definición de Rodríguez (2012) que señala el taller como estrategia metodológica multifuncional que favorece la formación docente y los involucra en la adquisición de su propio aprendizaje. De tanto, que el taller como estrategia didáctica favorece la adquisición del aprendizaje a partir de acciones planeadas y controlables, y presenta seis características como se muestra a continuación; *dialógico*, porque los participantes expresan su opinión sobre el tema en cuestión; *participativo*, por favorecer la relación entre investigado e investigadores en un mismo nivel; *funcional y significativo*, con respecto a la intensidad comunicativa de los integrantes; *lúdico*, por involucrar el juego de lenguajes en la solución del problema de carácter cognitivo; *integrador*, al implicar la teoría y la práctica y nuevos conocimientos de la realidad y *sistemático*, gracias

a la relación existente entre cada uno de los elementos que lo conforman. (Rodríguez, 2012. p.6).

A partir de las características mencionadas anteriormente, el taller es una estrategia que favorece la formación del docente al permitirle visualizar sus propias prácticas dentro del aula y así ser capaz de interrogarse por su proceder; esto con el objeto de modificarlas según las necesidades y requerimientos que sus prácticas de enseñanza-aprendizaje se lo requiera como señala Inostroza, (1996, p.25 ) “un espacio para lograr una permanente relación del rol docente y de las prácticas pedagógicas de los participantes” esto indica el vínculo que existe entre el quehacer docente y su propia formación, lo cual incidirá de manera directa en sus prácticas, por lo cual se requiere una revisión constante para transformarlas y lograr mejores resultados que se reflejarán en los educandos.

### 2.3.3. Secuencia didáctica

De otro lado, para llevar a la práctica lo aprendido con el desarrollo de los talleres se hace necesario la implementación de un proyecto de aula a partir del desarrollo de una secuencia didáctica, como lo propone Camps (2003), el cual contribuya con el progreso de un trabajo sistemático, orientado a la apropiación de unos conocimientos determinados en los educandos.

Con miras a desarrollar procesos de escritura con los estudiantes de primaria, se hace uso de la secuencia didáctica porque permite orientar al estudiante en un proceso donde tenga claridad del por qué, cómo, y para qué lo va hacer. La secuencia está constituida por unas actividades estructuradas y secuenciales que facilitan adelantar un proceso de apropiación de conocimientos. Además enseñar a escribir requiere de diversas actividades como señala Camps (2003, p.30) “las actividades de enseñanza por sí mismas, sin ofrecer a los alumnos oportunidades para escribir en situaciones diferentes, no serían suficientes para aprender a escribir textos que deben responder a la complejidad de los contextos interactivos”.

Se plantea desde una estructura que favorezca la construcción de textos cortos que partan de algo real e involucren el contexto del estudiante, estos textos responden a los requerimientos de la enseñanza y a las necesidades de comprender la realidad vivida y la forma de percibirla según los conocimientos que se tengan.

Como refiere la autora, una secuencia didáctica consta de tres momentos clave: preparación, realización y evaluación. En la preparación se organiza con los estudiantes cual es la tarea del proyecto a adelantar, se formulan los objetivos para lograr un aprendizaje y se proponen alternativas que favorezcan la evaluación de los aprendizajes alcanzados en cada momento. Durante la realización se elabora el texto teniendo en cuenta los subprocesos de: planeación, textualización y revisión. El desarrollo de la tarea se hace según considere el docente.

También en la realización se desarrollan las actividades de sistematización de contenidos que favorecen la construcción de mapas, esquemas, guiones, y demás elementos necesarios para desarrollar bien la tarea. Por último la evaluación se hace a lo largo de la tarea y para poder evidenciar que se hizo, cómo lo hizo y qué aprendizajes obtuvieron.

La secuencia didáctica centrada en la producción escrita favorece el interés que se tiene con la investigación, el trabajo individual, grupal y en especial los cambios en la manera de proceder en la escuela cuando se trabaja la escritura y pasar de la teoría a la práctica en busca de lograr mejorar procesos que hasta el momento poco aportan en la construcción del conocimiento.

El desarrollo de la secuencia didáctica, favorece la evaluación formativa porque la estructuración de estas brinda la posibilidad de un trabajo compartido entre estudiantes y docentes, que contribuyan al diálogo, interacción e intercambio de conocimientos. Ya que la evaluación formativa se entiende como:

“reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene en esta modalidad de trabajo posibilidades de adoptar múltiples formas. Al disponer de tiempo y espacio necesarios, el profesorado puede aplicar estrategias pedagógicas adecuadas durante el proceso para detectar dificultades y para arbitrar dificultades que se presenten” (Camps, 2003. p. 49)

Por último, la escritura que se busca con el desarrollo de la secuencia propone una alternativa de cambio en el proceder docente cuando aborda la escritura, y la manera como los estudiantes conciben la escritura en su formación académica, además, de hacer uso de estrategias meta cognitivas que favorezcan la apropiación de nuevos aprendizajes.

### 3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1. Paradigma Interpretativo

Esta investigación se aborda desde un **paradigma interpretativo**, caracterizado por su interés en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Esta perspectiva pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción de paradigmas positivistas por la noción de comprensión, significado y acción. La perspectiva interpretativa penetra en el mundo personal del sujeto, busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo.

Desde esta concepción se cuestiona que el comportamiento de los sujetos está gobernado por leyes generales y caracterizadas por regularidades subyacentes. Los investigadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable: pretenden desarrollar pensamiento ideográfico y aceptan que la realidad es dinámica, múltiple y holística, a la vez se cuestionan la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada.

El paradigma interpretativo enfatiza en la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observable directamente ni susceptible de experimentación.

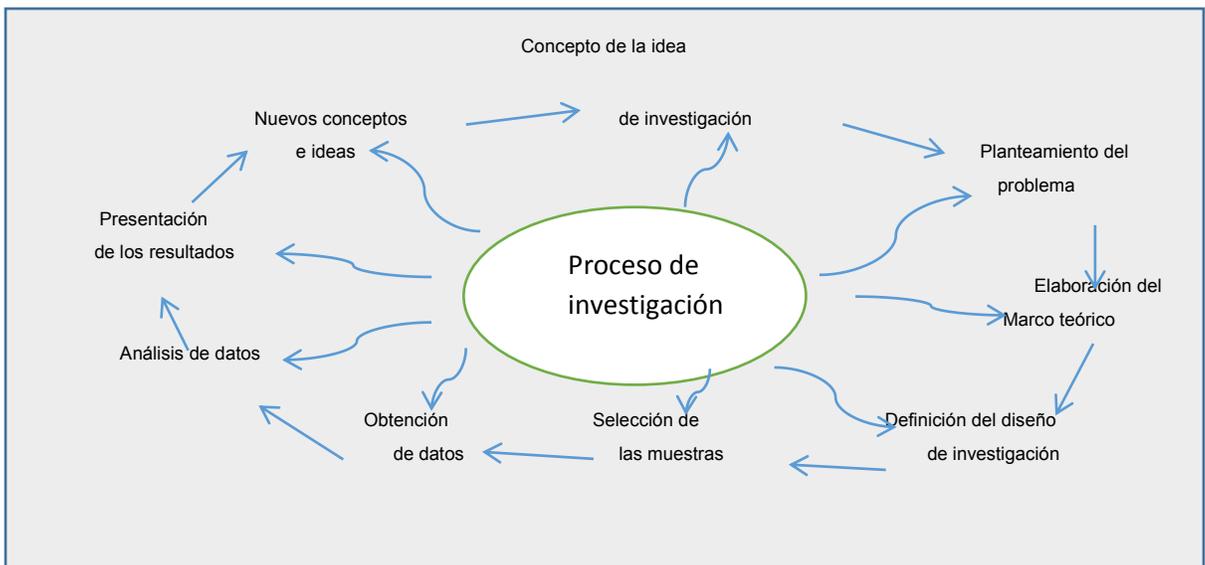
#### 3.2. Enfoque cualitativo

Para ser coherente con el paradigma interpretativo, la investigación se asume desde un enfoque cualitativo. Este enfoque es flexible y elástico, por su facilidad de adaptarse a las circunstancias que se presenten mientras se hace la recopilación de la información. Además, las hipótesis no se centran en la

aprobación sino son producto de la investigación misma. El enfoque implica la fusión de diversas metodologías y tiende a ser holístico, ya que se esfuerza en entender todos los fenómenos de interés para el investigador y da gran importancia a la comprensión del entorno social del individuo.

En este enfoque, se le da gran valor a los aportes de los participantes, se analiza con precaución las situaciones que se presentan durante la compilación de datos, y va de lo particular a lo general, es decir es inductivo. Existe dedicación del investigador para la recolección de información necesaria y veraz. El investigador se convierte en el objeto mismo de la investigación y debe hacer un análisis continuo para la escogencia de las estrategias necesarias para dar solución al problema. El siguiente gráfico, muestra cada una las partes que constituyen el proceso de investigación, visto desde un todo que busca alcanzar un objetivo propuesto, producto del interés que tiene el investigador. Además, cada fase conlleva a la fundamentación del problema inicial, es decir, es un proceso consecutivo que apunta a un mismo fin.

Gráfico 1. Proceso cualitativo



Fuente: *Investigación cualitativa y cuantitativa Ruiz, (2013). Mapa conceptual.*

El enfoque cualitativo aparece en contraste del enfoque cuantitativo, sin embargo, estos enfoques pueden aparecer a la par en una misma investigación para complementarse. El primero, centra su atención en las particularidades del objeto, lo cual, lo hace ver como algo que no cambia, no existe afectación alguna de su estado inicial.

Con el interés de dar veracidad, credibilidad en la investigación cualitativa se recurre a la triangulación, lo cual se hace para consolidar el corpus, excluyendo de él información poco importante para el trabajo que se adelanta. Entendiéndose por triangulación que

Comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos (entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos). Las ventajas de la triangulación es que cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos; pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos. (Okuda & Gómez, 2005).

Por consiguiente, la triangulación aporta a la investigación datos más seleccionados y de mayor credibilidad de la realidad que rodea el objeto de estudio, como es el caso de la historia, circunstancias personales, grupales, sociales y otras variables más. En relación a lo expuesto, las características del paradigma y del enfoque favorecen cumplir con el propósito que se plantea en la investigación: conocer, analizar y movilizar las concepciones de los docentes de primaria relacionadas con la enseñanza de la escritura, sin olvidar que el maestro es un ser social y cultural que desde su manera de pensar y actuar constituye estrategias educativas que son de valiosa importancia y deben ser analizadas.

### 3.3. Diseño de la investigación

En relación con lo anteriormente expuesto, esta investigación se implementa desde el diseño metodológico de Investigación-Acción en educación. Ha sido

seleccionado porque permite afianzar la búsqueda de la cualificación y movilización de las prácticas pedagógicas. En consecuencia, la metodología de la IA representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos co-investigadores, participan muy de cerca activamente en el planteamiento del problema a ser investigado por la afectación e interés que tiene para ellos, la información que obtiene al respecto determina todo el curso de la investigación, como los métodos y técnicas a ser utilizados, el análisis e interpretación de los datos, la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programará para su futuro. El investigador actúa esencialmente como un organizador de las discusiones, un facilitador del proceso, un catalizador de problemas y conflictos, y, en general, como un técnico y recurso disponible para ser consultado (Martínez, 2000).

La Investigación Acción, IA, en el área educativa presenta una tendencia a re conceptualizar el campo de la investigación educacional en términos más participativos y con miras a esclarecer el origen de los problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos, los conocimientos significativos y la comunidad de docentes; y se ha impulsado sobre todo desde las mismas Universidades y desde los Centros de Investigación Educativa, oficiales y privados. En muchas partes, se ha aplicado en formatos metodológicos casi idénticos, pero sin darle expresamente el nombre de “Investigación-Acción”, sino otros similares, que hacen énfasis en la “participación” de los sujetos investigados.

En relación a lo expuesto en líneas anteriores, se sustenta desde los aportes hechos por Elliot (1993), cuando refiere que “El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimiento” (p. 67). La IA se relaciona directamente con la práctica, lo cual, significa analizar cada elemento que la constituye por insignificante que parezca, y así propiciar nuevas formas de trabajo en el aula.

La IA en esta propuesta específica permite ir más allá de reconocer y analizar las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en primaria para movilizarlas o transformarlas con la aplicación de las siguientes fases: exploración del problema, la planeación y ejecución de las acciones necesarias para la solución de la situación problemática y una evaluación de los resultados obtenidos con la intervención.

### 3.4. Fases de la Investigación

Esta investigación se desarrolla en tres etapas de acuerdo con lo expuesto en el diseño de Investigación-Acción (IA) antes mencionado. La primera etapa, hace referencia a la exploración del problema con un soporte contextual y teórico que sustenten la problemática. El segundo momento comprende la fundamentación e intervención, de acuerdo, a las concepciones docentes identificadas con respecto a la enseñanza de la escritura en básica primaria. Por último, se hace el análisis e interpretación de resultados obtenidos con la propuesta de intervención, que se propone movilizar las concepciones halladas en las docentes participantes vinculadas con los procesos escriturales que se desarrollan en la escuela.

#### a. Fase Exploratoria

En la primera fase, se revisan antecedentes investigativos para profundizar sobre los estudios e intereses que se han tenido en los últimos años, entre el 2007 y 2013, con respecto a las concepciones docentes y la enseñanza de la escritura en la escuela. Estos antecedentes investigativos muestran la pertinencia del trabajo que se adelanta, por el deseo generado a nivel nacional e iberoamericano de comprender el proceder docente desde su pensamiento, al momento de trabajar la escritura en el aula con niños de primaria.

Para lograr comprender cuáles son esas concepciones que los docentes tienen cuando se refieren a la escritura como proceso, se ve la necesidad de identificarlas en su “decir” y en el “hacer” de su labor diaria. Para tal fin, se utiliza

el cuestionario de manera escrita con preguntas abiertas, la revisión del currículo centrando en el Plan de Estudios de Humanidades, la grabación de clase de las docentes participantes y la revisión de cuadernos. Con el corpus, se identifican las concepciones predominantes en el discurso, así como en el quehacer pedagógico.

#### b. Fase de Intervención

Después de tener claridad respecto de las concepciones docentes sobre escritura que orientan los procesos de enseñanza, se busca sustentar la investigación a partir de teorías ya conocidas que hacen referencia al tema en mención. Más que ser una parte del trabajo, se quiere que apoye la reflexión sobre los procesos de escritura y a la vez favorezcan la producción escrita en la escuela, con parámetros definidos, y así, evidenciar cambios en la forma de proceder del maestro cuando enseña la escritura.

Con respecto a la propuesta de intervención, ésta se fundamenta desde las particularidades que tiene el taller, como instrumento útil en la formación docente y específicamente en el grupo de trabajo constituido para llevar a cabo la presente investigación. La propuesta consta de cinco talleres relacionados con la escritura y su reflexión tanto teórica como práctica. Además de la producción escrita de parte de las docentes participantes y la implementación de una secuencia didáctica que contribuya con estas para el desarrollo de procesos escriturales en los niños de ciclo dos.

#### c. Fase de Análisis de resultados: Resistencias o movilizaciones de concepciones docentes sobre escritura en prácticas habituales de aula.

En un primer momento, en cada taller propuesto durante la intervención, se busca que los docentes reflexionen entorno a su propio proceso escritural, la manera como lo enseñan en las aulas y los nuevos aprendizajes obtenidos. Además, brinda valiosa información y se constituye como el punto de partida para una reflexión con respecto al decir del docente.

En un segundo momento, con la planeación, desarrollo y socialización de la secuencia didáctica se busca abordar nuevamente la práctica pedagógica; para luego, contrastar el decir y el hacer del docente con miras a analizarlo y verificar si hubo un cambio o movilización de las concepciones iniciales de cada docente participante en la investigación.

d. Fase de evaluación del plan de acción:

Finalmente, se analizan e interpretan los resultados y la apropiación de las estrategias didácticas implementadas en esta investigación, para el desarrollo de la escritura como proceso en áreas distintas a español: las conclusiones del proceso investigativo.

### 3.5. Estrategias e instrumentos

En búsqueda de una información veraz que contribuya al desarrollo de la investigación, se emplean diversos instrumentos en cada una de las etapas antes mencionadas. Estos instrumentos ayudan en la recolección de material propio del discurso y de la parte axiológica, por el carácter implícito y complejo del objeto de estudio.

#### 3.5.1. El cuestionario.

Para un primer acercamiento a la problemática se emplea el cuestionario a docentes con preguntas abiertas. Páramo (2008) afirma que “a través de este se puede recoger gran cantidad de datos sobre actitudes, intereses, opiniones, conocimiento, comportamiento (pasado, presente, esperado)” (p. 55). Las nueve preguntas que constituyen los dos cuestionarios aplicados en momentos distintos indagan sobre que es escribir, cual es la finalidad de sus prácticas, las estrategias implementadas en la enseñanza-aprendizaje, como generar procesos escriturales, importancia de esta en su labor, ventajas de adquirir el hábito de escribir, cual es la manera de motivar al educando en los procesos en mención y la razón que tienen los niños para escribir.

### 3.5.2. Revisión documental.

Para tal fin, se parte de los planteamientos encontrados en el currículo, como el PEI, el Plan de Estudios de español y el proyecto PILEO (SED Bogotá, 2012). El Plan de Estudios contiene las temáticas correspondientes al área de humanidades, del grado cero a once respectivamente. En el documento se plasma el discurso docente en relación a lo que se trabaja y se evalúa en cada grado con respecto a español, ya que, es evidente que los procesos de escritura se han dejado específicamente a esta área, y los demás documentos permiten evidenciar la importancia que tiene la escritura en los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

### 3.5.3. Registros de clase.

Con el fin de contrastar el decir con el hacer docente, se emplean las grabaciones de audio de la clase. Esto permite comprender el proceder del docente y el actuar de los educandos en la interacción en el aula. Como señala Morales & Bojacá (2002)

“Los registros de clase son el resultado de la observación no participante con miras a obtener una descripción representativa no solo de los diversos comportamientos de los sujetos observados, sino de la forma en la cual se lleva a cabo la práctica pedagógica” (p. 55)

Con respecto a los planteamientos de las autoras esta es la manera más oportuna para recolectar la información que en el momento evidenciará las prácticas que ocurren dentro del salón de clases y a las que no se tiene acceso de ninguna otra manera.

Para realizar estas grabaciones se tuvo en cuenta el consentimiento de cada docente participante, estas grabaciones se hicieron en las clases de ciencias, matemáticas y sociales, que correspondían a las asignaturas enseñadas por las docentes. Luego, se transcriben para analizar las respectivas concepciones que sobre escritura se evidencian en la práctica de enseñanza de las docentes de primaria, pertenecientes al grupo de trabajo.

#### 3.5.4. Secuencia didáctica.

Se entiende como secuencia didáctica el desarrollo de actividades sesionadas, direccionadas a alcanzar un mismo fin, el conocimiento en los educandos, (Camps, 2003) menciona tres momentos importantes de toda secuencia: la sensibilización, ejecución y evaluación de procesos. Con el desarrollo de la secuencia se buscó fomentar procesos escriturales con los niños de tercero y cuarto de primaria.

#### 3.5.5. La entrevista.

Este instrumento fue utilizado a finales de la intervención. A través de la formulación de algunas preguntas sencillas relacionadas con la escritura y el proceso adelantado, con lo que se busca evidenciar si hubo cambios o movilizaciones en la manera de comprender la escritura, es decir si su discurso sufrió cambios con relación al momento de la conformación del grupo de estudio.

#### 3.6 Población

La presente investigación se desarrolló en una Institución Educativa Distrital de la Localidad 19 jornada tarde, con un grupo de tres docentes de primaria. Son Licenciadas en Básica Primaria con más de diez años de experiencia. Tienen a cargo las asignaturas de Matemáticas, Ética, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, en los grados tercero y cuarto respectivamente. La investigación fue realizada en un lapso de tiempo comprendido entre marzo del 2013 y septiembre del 2014.

#### 3.7. Categorías empleadas en la investigación

En este apartado, se dan a conocer las categorías identificadas al iniciar el desarrollo de la investigación, las cuales serán analizadas en el capítulo correspondiente al análisis de datos. Con ellas se desea mostrar la cualificación de las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza de la escritura en básica primaria, desde las movilizaciones alcanzadas después de la intervención.

Para tal fin, se establecieron las siguientes categorías: concepciones docentes, escritura como proceso y didáctica de la escritura. A la vez se desglosan en unas subcategorías y una unidad de análisis, como se observa en la Tabla N° 6.

Tabla N° 6. Relación entre categorías, subcategorías y unidades de análisis.

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidad de análisis</b>
Concepciones docentes	Concepciones sobre escritura	Concepciones epistemológicas Concepciones pedagógicas Concepciones didácticas
Escritura como proceso	Sub procesos	Planificación Textualización Revisión
Didáctica de la escritura	Secuencia didáctica	Planeación Proceso Evaluación

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se hace un recuento de cada una de ellas desde lo que se analiza para este trabajo investigativo:

**Concepciones epistemológicas:** Estas concepciones tienen relación directa con la manera en que se expresa el conocimiento de un tema específico, en este caso particular de la investigación, es la forma como entiende y manifiesta cognoscitivamente el concepto de escritura.

**Concepciones pedagógicas:** Esta categoría permite evidenciar la manera de proceder del docente con respecto a la enseñanza de la escritura y el aprendizaje que esto trae consigo, porque muestra la manera como el docente enseña y la forma que el estudiante aprende.

**Concepciones didácticas:** la categoría en mención da a conocer las estrategias implementadas por las docentes en la enseñanza de la escritura, y la manera de acercar a los estudiantes a desarrollar procesos escriturales en áreas distintas a humanidades.

Planificación: Este subproceso favorece al escritor al momento de plasmar su pensamiento por escrito, como señala Flower & Hayes el escritor representa internamente el conocimiento sobre el tema que va a escribir a partir de la generación de ideas, las cuales van desde una palabra, una imagen o una frase, que luego ayudan en la construcción del texto.

Textualización o traducción: es decir plasma en el papel en un primer momento todas las ideas, palabras o frases alcanzadas en la planificación dándoles una estructuración coherente y clara para el acercamiento a un primer texto que permita la fase de revisión.

Revisión: es el subproceso que hace el escritor del texto; con esto busca corregirlo o mejorarlo, convirtiéndose en lector.

Planeación: se vislumbra la intención de generar en los docentes procesos de escritura de una manera consecutiva, que favorezca la apropiación de los conocimientos desde la participación.

Proceso: en esta parte se muestra que tan apropiado fue el trabajo en el aula con talleres pedagógicos y secuencias didácticas en relación a la respuesta de estos en el desarrollo de cada una de las sesiones propuestas.

Evaluación: evidenciar hasta donde la docente logró cumplir su cometido de generar procesos de transformación en las concepciones de la enseñanza de la escritura en los docentes.

## **4. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

Este capítulo expone en un primer momento la propuesta de intervención pedagógica con las docentes luego del análisis a los hallazgos encontrados en el momento inicial en los que se identificaron concepciones transmisionistas, teoricitas y gramaticales respecto a la enseñanza de la escritura. A partir de allí, se realiza el trabajo con los talleres y secuencias didácticas para generar el proceso de movilización de concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura.

### **4.1. Propuesta de intervención pedagógica**

Cuando se piensa en la manera adecuada para trabajar con los docentes, respecto a sus concepciones sobre escritura, se hace necesario recurrir al taller pedagógico como herramienta que facilite el trabajo grupal o individual según los requerimientos que se presenten. Además, favorece el propósito de la investigación, de movilizar las concepciones: gramatical, teoricitista y transmisionista a partir de las unidades de análisis expuestas en el capítulo tres; además, de buscar trabajar la escritura como proceso cognitivo, se ve la necesidad de proporcionarle al maestro fundamentación teórica y práctica, que favorezca el desarrollo de la actividad y se parta desde la experiencia propia del profesor y la interacción con sus pares para construir un conocimiento direccionado a un mismo fin, el cual es el aprendizaje en los docentes para mejorar o transformar sus prácticas de enseñanza en el aula.

Por lo tanto, se plantea una intervención pedagógica a partir de la implementación de cinco talleres centrados en la apropiación teórica y la construcción de procesos escriturales en los docentes desde su propia práctica, orientados a solucionar la problemática evidenciada en el primer capítulo que refiere a la contradicción entre el decir (discurso) y el hacer docente (práctica pedagógica) con relación a los procesos de escritura.

Cabe mencionar en este punto que la propuesta busca la escritura de textos espontáneos, planteando a las docentes participantes varias posibilidades para acercarse al ejercicio escritural en los que se tienen en cuenta la diversidad de secuencias textuales existentes y por tanto, este es uno de los aspectos más importantes del trabajo investigativo aquí desarrollado en el que los textos son seleccionados por las docentes y no se trabaja un único tipo de texto específico dado por la investigadora. Si bien en otros antecedentes investigativos fueron desarrolladas las producciones escritas sobre las reseñas, en el presente ejercicio investigativo se plantea el texto libre como punto de partida para la escritura permitiendo que, a partir de las secuencias textuales explicadas, los docentes seleccionen y realicen sus textos desde su propia elección.

Para organizar cada uno de los talleres se deben tener en cuenta las tres etapas que menciona Rodríguez (2012) al ser este una herramienta multifuncional: la *planeación*, que refiere al problema que se va a investigar brindando información útil en la formación docente y en la interacción del docente con el niño. Luego la *ejecución*, esta etapa permite recolectar la información necesaria sobre el problema lingüístico que se quiere solucionar, el *análisis de resultados* el cual favorece la triangulación de la información recopilada en las etapas anteriores que facilitan la comprensión de los datos obtenidos en búsqueda de una oportuna interpretación que favorezca el aprendizaje del docente o de los educandos.

Estos talleres se implementan desde febrero hasta septiembre del 2014, con tres docentes licenciadas en primaria, con más de diez años de experiencia con niños de esta etapa de formación. Cada docente trabaja en un grado distinto y tiene a cargo los grados tercero y cuarto respectivamente con carga académica en las asignaturas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ética, Religión y Matemáticas; por su formación académica y los requerimientos de la Institución.

En los talleres se optó por trabajar en la escritura de textos libres, propios de los docentes con la intención de acercarlos a la escritura como proceso cognitivo, para que luego esto se refleje en sus prácticas de enseñanza, pues, si bien se

pretende que los estudiantes realicen actividades de escritura como proceso, es necesario, al identificar las concepciones de los docentes, explicar que son ellos los primeros en hacer ese cambio de acercamiento a la escritura y al optimizar sus procesos escriturales sea más factible la cualificación de la escritura en sus estudiantes.

Cada taller tiene un propósito que se desarrolla durante su ejecución y a continuación de manera sucinta se da a conocer cada taller: el primero, propone exponer la propuesta de trabajo que se tiene para con el grupo de estudio, las concepciones sobre escritura identificadas y que las docentes analicen la estructura de los textos elaborados por ellas desde el conocimiento propio sobre el tema. Con el segundo, se busca acercar al docente al análisis de la superestructura del texto con ayuda de una rejilla propuesta por Bojacá & Pinilla (1996). En el tercero, se trabaja el modelo cognitivo (Flower & Hayes, 1980), para que las docentes lo apropien y lo utilicen en sus propios escritos. Cuarto, brindar una teoría referente a las secuencias textuales como elementos constituyentes del texto, desde los aportes de (Calsamiglia & Tusón, 1999). Ellas refieren que los escritos no son puros y en él se pueden encontrar más de una clase de secuencia textual, esto se debe a que hay una secuencia dominante que se observa a lo largo de todo el escrito y una o varias secuencias secundarias que aparecen en algunos apartados, sin ser esta la base del escrito. Con esto se busca la apropiación del tema por parte de las docentes en la reescritura de sus textos. En el quinto taller luego del trabajo con las docentes, se orientó el proceso para la realización de una secuencia didáctica de acuerdo a la asignatura que cada una de las docentes tiene a cargo para ser trabajada en el aula de clase con los estudiantes teniendo en cuenta la escritura como proceso.

### **Primer Taller: Aproximación a la escritura**

Con el taller (Anexo N° 1) se da inicio al proceso de intervención propuesto para la movilización y cualificación de las prácticas docentes desde los cuestionamientos hechos a lo largo de la implementación de los talleres. Se

recurre al taller por ser éste una herramienta apropiada en la formación docente como estrategia de enseñanza-aprendizaje, porque “facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas entre los participantes” (Rodríguez, 2012. p. 16), sin duda el docente es el encargado de orientar y facilitar el desarrollo de procesos escriturales en el aula, y estos procesos los guían a partir de la percepción que posee sobre escritura. La mayoría de veces estos saberes se alejan ocasionando rompimiento entre el discurso y la práctica. Por lo tanto, es necesario conocer qué y cómo escriben los docentes y a partir de esto incentivar el trabajo en equipo para un cambio desde su experiencia y así favorecer los procesos de escritura en la escuela.

Para tal fin, el taller cuenta con los tres momentos claves: la preparación, la ejecución y la evaluación del proceso. Cada uno de estos momentos es fundamental en el propósito que se tiene con el taller para lograr la movilización de concepciones sobre escritura de estas docentes participantes en el grupo de estudio. Por consiguiente, en el momento de la sensibilización se quiere acercar a los docentes al trabajo en equipo desde la auto-reflexión de sus prácticas, centrando la atención en concepciones que poseen sobre escritura evidenciadas en el corpus recolectado en los cuestionarios, las grabaciones de clase, revisión de cuadernos y del análisis del Currículo del Colegio específicamente el PEI y el Plan de estudios del área de Humanidades.

Además, este taller desea involucrar a las docentes en la revisión de los textos contruidos por ellas, producto de su imaginación e interés, para examinar la estructura y distribución hecha en sus escritos, esto permite a las participantes hacer auto y coevaluación de los mismos y generar conciencia sobre su propia escritura, ya que escribir va más allá de transcribir contenidos, hacer mapas conceptuales, buscar significados de palabras, como se evidencia en sus prácticas. Es importante señalar que, como se mostró en el planteamiento del problema de este proyecto, son estas las actividades recurrentes en las prácticas

de enseñanza de la escritura en las docentes, sin favorecer la escritura como proceso en los estudiantes (Anexo N°.1).

Con este ejercicio las docentes reflexionan sobre la escritura propia, lo cual les permite evidenciar dificultades en la estructuración de sus textos. Además, el trabajo en equipo favorece la retroalimentación entre compañeras que ofrecen insumos necesarios para mejorar y dar claridad al tema expuesto y esto les sirva para los próximos escritos. A continuación se puede observar un primer texto escrito por una de las docentes participantes del grupo de trabajo.

*Registro escrito propio de una docente.*

### Una realidad en nuestro país.

(Se vive) en una sociedad que transgrede todos los vínculos afectivos hasta llegar a los seres humanos más vulnerables, <sup>aqueles</sup> con mayor cantidad de presente y futuro posible: "Los niños y las niñas".

<sup>Se ha</sup> estudiado las posibles causas y se ~~ha~~ Siendo este un conflicto multicausal, se ha identificado la descomposición familiar, como una de las más evidentes, <sup>causas y</sup> Dentro de ella el maltrato a niños y niñas, como el inicio de un círculo que si no se rompe seguirá perpetuándose. En la mayoría de los casos los adultos maltratadores, fueron niños maltratados.

Una consecuencia directa de esta situación, se ve reflejada en las múltiples agresiones físicas, psicológicas, sexuales y sociales a que son sometidos los niños y niñas, coartando las inmensas posibilidades de vida que podrían desarrollar.

El maltrato infantil en todos sus tipos se ha convertido en un fenómeno social de amplia incidencia y práctica en nuestro entorno.

<sup>Esta práctica es rechazada desde los ámbitos</sup> Es de rechazo educativo y social, porque vulnera el desarrollo integral, que conlleva al deterioro en la calidad de vida; constituyéndose en una pauta de crianza errada <sup>esto</sup> hace que el niño no comprenda la norma, le baja su autoestima y además forma ciudadanos que piensan en la culpa que les pueden generar sus actos y no en su responsabilidad. <sup>Por lo tanto</sup> El maltrato, <sup>entre nosotros</sup>, no hace crecer, ni significa reconocimiento social; al contrario, degrada y hace daño.

Es necesario entender como el castigo incide <sup>como afecta</sup> negativamente en el desarrollo integral de los niños y las niñas en edad temprana y <sup>su incidencia en</sup> los procesos de aprendizaje. En la primera infancia se aprende más que en cualquier etapa de la vida. <sup>En ella</sup> Allí los niños aprenden una manera de ver las cosas, <sup>adquirir</sup> una imagen de mundo que habrá de orientarlos en sus relaciones con los otros y con las cosas a lo largo de su vida.

Todos los comportamientos del niño van siendo modelados por los adultos más cercanos y por la sociedad en general, de acuerdo con patrones culturales. Durante la infancia se construyen las bases para la vida futura, por lo cual las experiencias vividas en la niñez son definitivas. La personalidad del niño y su imagen del mundo dependerán de cómo se realice esta inicial apropiación de la cultura. (Cultura del Maltrato).

Docente: Lilia Ma. Elena Gámez.

Fuente: docente Lilia Gámez.

El primer acercamiento a la escritura de las docentes permite evidenciar la falta de preparación en la construcción de los textos y las dificultades con las que se encontraron al momento de su escritura, como refieren al inicio del ejercicio:

P1: no sabía que escribir y por el afán de entregarles la tarea no le puse título al texto.  
P2: es muy difícil empezar a escribir, uno ve la hoja y no sabe por dónde empezar  
P3: escribir requiere de tiempo y poco tiempo tenemos por tantas actividades que hay en el colegio.

Con estas respuestas se puede deducir que ellas no utilizaron un plan escritural, no hubo una planeación y lo primero que se hizo fue ir sobre la hoja. A lo cual Flower & Hayes (1996) dicen: “ Puesto que la redacción constituye un acto retórico y no un mero producto artificial, los escritores intentan “resolver” o responder a este problema retórico escribiendo algo”. (p.83). Además faltó una revisión y monitoreo, subprocesos fundamentales en la construcción de un texto.

También las docentes añaden que:

P1: El texto está bien estructurado con una buena distribución de los párrafos  
P2: La presentación es la apropiada y tiene una buena ortografía  
P3: Se entiende la idea que se quiere comunicar con el texto

Esta primera mirada al texto la hace muy general, ya que se observa prevenciones al momento de analizar los textos por la reacción que puedan tener las compañeras al sentirse cuestionadas en su escritura, por lo tanto fue necesario recalcar la importancia de ir más allá del impacto inicial que el texto ofrece a simple vista, logrando que las docentes brindaran aporte en la organización y presentación de la información en el texto como se observa en la imagen inicial.

Este primer taller motivó la participación de las tres docentes en continuar con el desarrollo de los otros encuentros y solicitaron que se les apoye teóricamente con herramientas útiles para la escritura de sus textos.

## **Segundo taller: La escritura como proceso**

El siguiente taller explica el modelo cognitivo, con el propósito de ofrecer soportes teóricos para acercar al docente de primaria a la escritura como proceso.

El modelo cognitivo da a conocer los procesos y subprocesos que debe desarrollar un ser humano para trabajar la escritura como proceso cognitivo y de esta manera ofrecer herramientas que contribuyan con la movilización de las concepciones iniciales de las profesoras sobre la enseñanza de la escritura, a partir de la construcción de un nuevo texto donde se lleve a la práctica la teoría. Es de anotar que los textos son producción propia de cada docente participante del grupo de estudio.

En este taller (Anexo N° 2), se tuvo en cuenta los tres momentos necesarios en la redacción: el ambiente de trabajo, la memoria de largo plazo y los procesos de escritura. El primer momento, involucra la parte externa que envuelve al escritor, como es el problema retórico o tarea asignada. El segundo, hace referencia a los conocimientos almacenados en la mente del escritor y en los libros que sirven de apoyo en la solución del problema que enfrentan. Y el último, refiere a los subprocesos tenidos en cuenta antes del producto final, como son: planificación, la traducción, la revisión y el monitoreo (Flower & Hayes, 1996).

Al socializar el modelo cognitivo, a medida que avanza la presentación, las docentes despejan dudas y relacionan las dificultades halladas en la escritura de su texto analizado en el anterior encuentro.

<p>P1: Yo fui directamente a la hoja y escribí, solo pensé que el texto se relacionara con lo que hago en clase.</p> <p>P2: Yo escribí sobre un tema que trabajo en clase.</p> <p>P3: Mi interés estaba en mostrar la relación entre lo que pasa en nuestro país con lo que se vive en la escuela.</p>
--

Estas afirmaciones de las docentes permiten recalcar la importancia de elaborar un plan de escritura con unos objetivos que direccionen la escritura del texto. Además de los procesos y subprocesos presentados en el modelo anterior,

constituyéndose en un momento más consiente para las docentes en la escritura de un nuevo texto.

### Tercer taller: Analizando la superestructura del texto

Con este taller (Anexo N° 3), se buscó que las docentes se apropiaran de los textos escritos por sus compañeras en la etapa anterior, y sea revisada la superestructura, con un soporte teórico y la ayuda de la rejilla propuesta por Pinilla & Bojacá (1996, p. 5) para analizar textos escritos. Con el ejercicio se desea aportar otras herramientas que faciliten al maestro la corrección del escrito (Anexo N°3).

Se intercambian los textos al azar para que cada una revise el texto de su compañera con la ayuda de la rejilla antes referida, como se observa a continuación:

Tabla N° 7. Análisis de la superestructura con textos de las docentes.

Texto: El Aprender

Unidad Punto De vista	Global	Secuencial	Local
Pragmático	Se aprecia el propósito de convencer al lector acerca de reconocer la experiencia previa del estudiante con relación al acercamiento a las materias, para generar estrategias que logren despertar su interés por las mismas.	A partir del tercer párrafo encuentro la relación con la intención del texto	En la medida que se hacen afirmaciones que respaldan la tesis, podría considerar que se trata de persuadir al lector; pero es a partir del tercer párrafo donde se hace evidente la intención de persuadir.
Semántico	Los argumentos apoyan la tesis de que el aprendizaje cambia con el tiempo y que adquiere diferentes formas. Sin embargo, de acuerdo con la intencionalidad que percibo, la tesis estaría en el párrafo que concluye.	Encuentro dificultad para comprender el texto a partir del tercer párrafo, dado que la redacción y puntuación no son adecuadas. Además es confuso y vago cuando expresa: el niño encuentra obstáculos "que no siempre son consecuencias de los adultos" y hay contradicción en el argumento final del tercer párrafo alusivo a la motivación.	Faltan elementos pertinentes para apoyar los argumentos.
Morfosintáctico	El orden sintáctico no expresa de manera pertinente la intención, ni las relaciones semánticas globales.	Se observan discordancias en el género y el número de las palabras al interior de una oración, como la utilización de palabras cuyo significado es confuso en el contexto.	No es del todo adecuada la estructura gramatical ni la ortografía.

Fuente: Adaptación de Pinilla & Bojacá (1996, p. 5).

El ejercicio ofrece a las docentes nuevas herramientas para hacer la reescritura del segundo texto, como un ejercicio donde aplique los conocimientos aprendidos en estos dos talleres. Se observa con el análisis de la superestructura y con ayuda de la rejilla, una apropiación de los conceptos y aportes significativos para sus compañeras, necesarios en la reescritura del texto desde lo pragmático, semántico y lo morfosintáctico, lo que favorece un visión del texto más allá de la revisión ortográfica y el impacto visual vislumbrado en el primer taller cuando se hizo referencia a la estructura del texto.

Después de analizar la superestructura del texto las docentes hacen la reescritura del primer borrador del texto, con los ajustes necesarios para dar consistencia al escrito que se trabajara en el taller siguiente.

#### **Cuarto taller: Secuencias textuales**

El cuarto taller, se refiere a las secuencias textuales, este es un ejercicio práctico que relaciona la teoría con el hacer y brinda elementos para identificar las secuencias dominantes y las secuencias secundarias que existen en un mismo texto (Anexo N° 4).

Al hablar de secuencias textuales, estas muestran la intención del autor en su escrito, ya sea convencer, argumentar, explicar, narrar. Además, este ejercicio ofrece herramientas útiles a las docentes en los procesos de escritura que adelantan en la escuela con los niños de primaria, porque además de hablarles de tipologías textuales se les enseña los elementos constituyentes presentes en todo texto, los cuales son desconocidos para los educandos.

A partir de esta explicación las docentes identifican estas secuencias textuales en algunos textos propuestos para tal fin, luego completan la información de la tabla de registro según su comprensión, como se puede observar a continuación:

Registro de análisis de superestructura

Texto	Secuencia dominante	Secuencia Secundaria	Función	Ubicación <i>Circulación</i>
La idea que da vueltas	Narrativa	Descriptiva Argumentativa	- Se cuenta una situación donde hoy todas las partes de la narración también se describen el momento(s).	- A nivel escolar como el pre-escolar en la radio
Discurso de Luis Carlos Galán	Argumentativa	Explicativa	- Explica claramente cual era su intención, justifica sus ideales.	A nivel político, conferencias
El agua	Descriptiva	Argumentativa Explicativa	Narra la importancia de un elemento natural, explica sus propiedades.	- Libros de consulta, páginas de internet, revistas, instituciones escolares
Belle époque	Dialogal	descriptiva	- Es el fragmento de una representación teatral, especificando hechos	- Trabajos teatrales, cine, en televisión.
Cinco semanas en globo	Descriptiva	Narrativa Argumentativa	- Especifica, por medio de la narración como es una persona	- La radio - Libros de historias. - Cuentos infantiles.

Fuente: Adaptación de Hernández (2013).

Con el ejercicio además de identificar las secuencias textuales en el texto, permite mostrar la función que se tiene con cada uno de estos y el lugar donde se utilizan con mayor frecuencia.

De otro lado, en este taller las docentes responden a la pregunta ¿Cuál es la opinión de la enseñanza de la escritura? A la cual ofrecen las siguientes respuestas:

P1: la enseñanza de la escritura es un proceso que se debe adelantar con los niños en la escuela y que necesita el trabajo de todos los profes.  
P2: el proceso de la enseñanza de la escritura es de suma importancia, ya que de la orientación que les demos a nuestros educandos, obtendremos mejores resultados o serán seres con serias dificultades futuras en sus intereses profesionales.  
P3: enseñar a escribir involucra una planeación, una revisión y una evaluación constante, de lo que se escribe.

Con estas respuestas se observan cambios en la manera de concebir la escritura, y al indagar ¿Qué texto le gustaría trabajar con sus estudiantes? ¿Por qué? expresan lo siguiente:

P1: El texto narrativo que es más bonito de trabajar  
P2: Cualquier texto es útil, si sabemos darle uso correcto, volverlo interesante y dinámico para nuestros estudiantes.  
P3: El texto narrativo, argumentativo y explicativo por ser estos los más usados en primaria

Para la construcción de la secuencia didáctica se toman en cuenta las respuestas anteriores, ya que se busca que las docentes desarrollen procesos de escritura con sus educandos a partir de una estrategia distinta a la usual evidenciada al inicio de la investigación y se contrastará más adelante en los resultados.

Con esta actividad de reconocer las secuencias textuales como elementos constituyentes del texto, se propone hacer el último borrador de su escrito involucrando una secuencia dominante y otra u otras secundarias, según el interés y lo que deseen comunicar. Con esto se evidencia la continuidad del proceso adelantado y los alcances por parte de las docentes en la producción escrita, lo cual arroja que logran involucrar las secuencias textuales en sus escritos para dar mayor claridad en estos.

De otro parte, aunque involucran las secuencias textuales es necesario continuar este proceso de reescritura ya que no todas las docentes entregan un texto claro por saltar de una idea a otra sin concluirla por ser un escrito muy corto, como se evidencia en el texto “Hay democracia en nuestro país” (Anexo N° 9), en los otros dos textos, se evidencia mayor trabajo y apropiación el aprendizaje obtenido con la propuesta de formación (Anexos N° 10 y 11).

### **Quinto taller: Desarrollando procesos de escritura en los estudiantes**

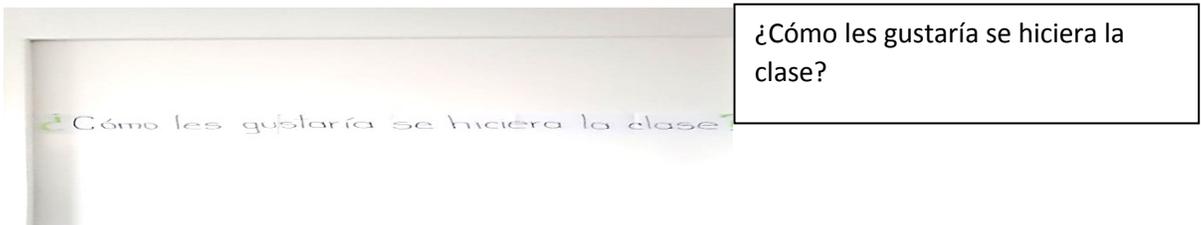
El último taller, es la implementación, ejecución y desarrollo de una secuencia didáctica, pensada desde las necesidades de los educandos y de las dificultades del docente en plantear estrategias para desarrollar procesos escriturales en la construcción de textos con secuencia narrativa dominante por ser este el de mayor interés según lo expuesto anteriormente. Está distribuida en trece sesiones, cada una permite entrelazar los contenidos de la asignatura para obtener un aprendizaje. En cada sesión se dan a conocer los objetivos, las acciones, los procesos mentales y los productos como se evidencia en el documento (Anexo N° 1).

Con la implementación de la secuencia didáctica se busca que los profesores orienten a los educandos en procesos reales de escritura desde áreas distintas a humanidades. Con esta clase de actividades se desea llevar al aula los procesos ya desarrollados con los docentes en los talleres y ofrecer a las docentes alternativas distintas de trabajar la escritura en el aula. De esta manera contribuir en el cambio de sus prácticas de enseñanza que se han trabajado de forma tradicionalista, y en nada aportan a desarrollar procesos escriturales en los niños y niñas de primaria.

En el desarrollo de la secuencia, el docente y los estudiantes vieron la importancia del trabajo estructurado, orientado a conseguir un mismo fin, por lo

tanto, el docente se compromete con el desarrollo de la misma y comprende la necesidad de involucrar a los estudiantes en su propia formación. Estos les permiten llevar un proceso con los niños sin recurrir a metodologías donde solo él tiene el conocimiento y los otros son actores pasivos con informaciones descontextualizadas.

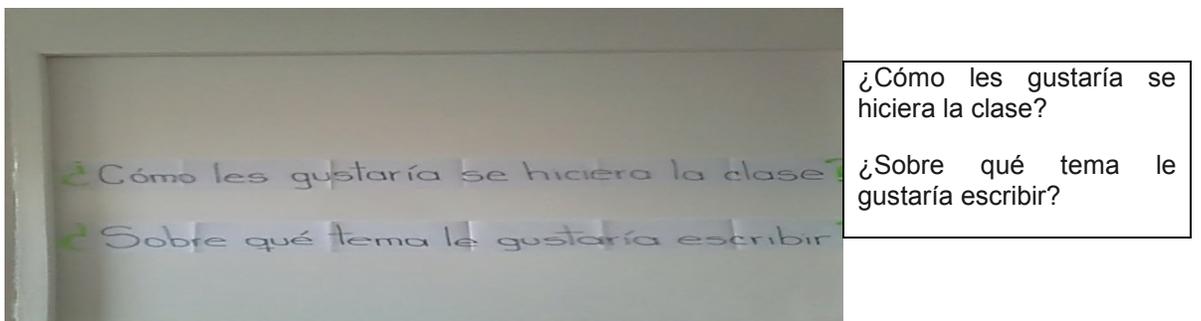
A continuación se dan a conocer los registros del desarrollo de la secuencia:



La docente busca la opinión de los estudiantes para conocer sobre sus intereses sobre la clase de ciencias y así dar inicio a una nueva manera de trabajo en el aula. Estas son algunas respuestas de los niños al interrogante:

Ángela: Me gustaría la clase de ciencias que haya siempre experimentos  
Carolina: Me gustaría que en clases de ciencias, cuando dejen de dictar explicaran de qué trata  
Nicol: hacer como: investigar sobre el cuerpo y las enfermedades  
Juan: con laboratorios con películas  
Cristián: en un laboratorio experimentos

A partir de las respuestas la docente formula una nueva pregunta para saber lo que desea escribir:



Con la pregunta desean que los niños escojan el tema a tratar en su noticia y así permitir que ellos evoquen conocimientos previos y así vincular temáticas importantes para ellos. Con lo cual se generan respuestas así:

*Registro clase de ciencias naturales.*

Nicol: yo quiero hablar sobre los animales

Ángela: me gustaría escribir sobre los: animales silvestres

María: las plantas

Yorman. Enfermedades del ser humano

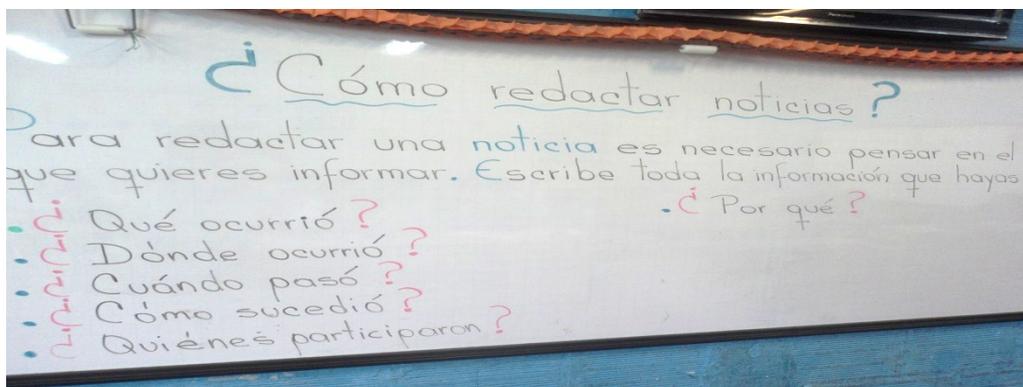
Brigith: la naturaleza

Jhoan: me gustaría investigar el sistema circulatorio y las enfermedades

Jhonatan: las plantas de la naturaleza

El escuchar las opiniones sobre los temas de interés de los niños, ayuda al docente en el desarrollo de las temáticas a partir de procesos de escritura significativos para el educando. A continuación se muestran algunas fotos donde se evidencia el proceso seguido por la docente para lograr que los niños escribieran la noticia de su interés.

Imagen 2: Actividades con los estudiantes empleando las secuencias didácticas.



Fuente: trabajo con los estudiantes teniendo en cuenta la secuencia didáctica por parte de la docente.

**LA NATURALEZA**

La naturaleza es como la energía del planeta cada vez que le regamos agua a las plantas es como cuidar el mundo. Las plantas las raíces de las plantas es la energía del planeta las raíces pueden hacer crecer comida para nosotros otras de las formas de naturaleza son los animales ellos nos ayudan a combatir enfermedades para el humano y para darnos vitaminas las otras clases de naturaleza son las plantas curativas como el eucalipto.

El 15 de octubre del 2002 mataron mas de 500 leones fueron matados para ser un jabrigo nos vamos a imaginar cuantos jabrigos en un mes serian casi 100 leones para hacer unos simples jabrigos eso.

Carlos Torres

No es la naturaleza la naturaleza es cuando uno cuida los animales los bosques los animales son un buen lugar de naturaleza mucha a querer ser un animal con la naturaleza pero una cantidad de personas piensan en querer al 100% los animales a los que quieren cuidar al 100% el meteorito que choco a 100 millones de años destruyo toda la energía de los dinosaurios de los que también eran de la naturaleza gracias a la naturaleza creo el mundo otra vez y la naturaleza otra vez para para terminar de crear toda la naturaleza así que es así la mayoría de lo que paso en la naturaleza.

**Las extinciones de animales**

Los animales que se extinguen cada día en el planeta por de sechos o los cocoteros y los matan o se los roban en las playas roban huevos y tortugas chiquitas para transportarlas a otros países al gran tamaño en el viaje para venderlas a los turistas roban los para las playas grupos de chinos y roban mas de 500 tortugas a la semana en algunos años no a en tortugas pero tienen que poner seguridad en las playas pueden con terminar los mares y pueden matar a los animales que viven en el mar.

Las tortugas se pueden morir y los otros peces que viven y también la gente que los cauden los pescadores y los peces se pueden extinguir y talves los roban en el mundo entero otros animales se pueden cazar y extinguir y no haber mas.

Cristian Muenica

Fuente: trabajo con los estudiantes teniendo en cuenta la secuencia didáctica por parte de la docente.

Es importante resaltar el interés de la docente en trabajar la secuencia didáctica desde el interés del educando, y pasar ella de ser una catedrática a una persona que dirige y orienta el trabajo de los niños para desarrollar procesos escriturales.

#### 4.2. La entrevista

En el proceso de intervención se recurre a la entrevista para conocer los aportes que la experiencia deja, evidenciar desde el decir (discurso), los cambios de las concepciones con relación a la enseñanza de la escritura en básica primaria, y así contrastar el antes y el después del proceso de intervención con estas maestras.

La información de la entrevista es útil, ya que se hace con preguntas abiertas a las cuales dan respuesta desde su conocimiento y es una respuesta espontánea, no planeada.

### 4.3 El plan de aula

Para finalizar la intervención, se observa el plan de aula del presente año, para evidenciar la manera como las docentes planean el desarrollo de sus clases e involucran la escritura como proceso en sus práctica de enseñanza en la escuela, esto con el fin de evidenciar que tanto se movilizaron sus concepciones sobre escritura en el hacer, después de la propuesta de formación docente adelantada con ellas en el año anterior.

Este plan de aula fue elaborado este año por las docentes participantes del grupo de trabajo, en las asignaturas a su cargo, buscando evidenciar la manera que ellas involucran la escritura con las temáticas del plan de estudios de la signatura, y observar que tanto se afectaron sus prácticas de enseñanza de la escritura en el aula.

### 4.4. Resultados del proceso de intervención

En estas líneas se muestran los logros alcanzados después de la propuesta de intervención, es decir la movilización de concepciones sobre escritura con las docentes participantes del grupo de trabajo. Para esto se da una mirada desde las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas descritas en el capítulo dos y las categorías planteadas teniendo en cuenta la relación entre las preguntas y subpreguntas de investigación con los objetivos propuestos así:

*Tabla Nº 8. Análisis desde relación objetivos, preguntas, categorías.*

<b>PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:</b>	<b>SUBPREGUNTA 1:</b>	<b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b>	<b>CATEGORÍAS:</b>
¿Qué concepciones docentes sobre escritura se requiere movilizar para cualificar las prácticas de enseñanza en el ciclo dos en una Institución Educativa Distrital?"	¿Cuáles son las concepciones sobre escritura en un grupo de docentes de ciclo dos?	Identificar cuáles son las concepciones docentes sobre escritura más relevantes en las prácticas de enseñanza en un grupo de docentes de ciclo dos.	Concepciones docentes: epistemológicas, pedagógicas y didácticas.

<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Movilizar concepciones sobre escritura en un grupo de docentes de ciclo dos de una Institución Educativa Distrital	<b>SUBPREGUNTA 2:</b> ¿Cómo influyen las concepciones docentes identificadas sobre escritura en las prácticas de enseñanza y aprendizaje?	<b>OBJETIVO:</b> Indagar por la influencia que tienen las concepciones docentes sobre escritura en sus prácticas de enseñanza.	<b>CATEGORÍAS:</b> *Concepciones docentes. *Escritura como proceso. *Didáctica de la escritura.
	<b>SUBPREGUNTA 3:</b> ¿Qué estrategias de orden pedagógico favorecen la movilización de estas concepciones docentes sobre escritura?	<b>OBJETIVO:</b> Diseñar y ejecutar una estrategia metodológica que favorezca la movilización de concepciones y prácticas de enseñanza de la escritura en un grupo de docentes de ciclo dos	<b>CATEGORÍAS:</b> *Didáctica de la Escritura. *Escritura como proceso.

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta estos datos se inicia el análisis de los resultados obtenidos en cada uno de los talleres planteados en el proceso de intervención.

#### 4.4.1. Las concepciones docentes

En este apartado se presentan los resultados luego del proceso de la intervención con las docentes. Las unidades de análisis propuestas son:

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE ANÁLISIS
Concepciones docentes	Concepciones sobre escritura	Epistemológicas Pedagógicas Didácticas

##### 4.4.1.1. Concepciones epistemológicas: de lo gramatical a un proceso escritural.

En un primer acercamiento, la escritura de las docentes de primaria, se concibe desde una concepción cognitiva limitada enfocada a la ortografía y a la presentación coherente de los escritos. Además de ser una herramienta útil en su labor. Esto muestra una escritura, donde se preocupa por la parte formal del

escrito alejado del análisis del contenido y sin una intención clara de comunicación.

Por lo tanto, es necesario un contraste de la concepción inicial y la concepción final, lograda con la intervención en la forma de concebir la escritura en sus prácticas.

*Tabla N° 9. Movilización de concepciones epistemológicas.*

### Discurso inicial Vs Discurso final

Concepción inicial	Concepción movilizada
Escribir...	Escribir...
Es una manera expresar o plasmar una idea, en un momento determinado para después retomarla o simplemente publicarla.	Es un proceso fundamental que necesita ser planeado, textualizado y revisado antes de ser publicado.

*Fuente: Elaboración propia.*

La concepción epistemológica muestra la importancia dada a la escritura en sus prácticas de enseñanza por parte de las docentes participantes, que responde a la pregunta ¿cuál es la importancia que tiene la escritura en su labor docente? Como se observa a continuación:

P1: Es muy básica porque me permite almacenar la información para toda una labor. Por medio de ella aprendo y conozco la capacidad cognitiva del niño y el medio en que se desenvuelve.  
 P2: Es de suma importancia; ya que por medio de ella conozco más a mis estudiantes, sé que falencias presentan y en que se les debe reforzar.  
 P3: Juega un papel primordial en todos los procesos educativos y en todas las áreas articuladas a los proyectos transversales y de aula.

Esta concepción epistemológica, permite mostrar una importancia arraigada desde la ayuda que ofrece al docente en el desarrollo de su labor, y la manera de conocer las dificultades aquejadas por los estudiantes en la adquisición de los contenidos.

En la concepción epistemológica es notoria la formación académica y su formación profesional. Con respecto a la primera, las docentes son licenciadas en

primaria, sin ningún conocimiento de las actividades discursivas del lenguaje y en especial en lo relacionado con la escritura, por esto su percepción inicial se aleja de una apropiación teórico - práctica del uso de la escritura.

Esto se evidencia en la recurrencia del docente en utilizar el texto como única herramienta para desarrollar las temáticas. Por ser este, una herramienta que contiene todo debidamente explicado, con definiciones y ejercicios mecánicos que refuerzan a los estudiantes en la adquisición de conceptos al desarrollar actividades repetitivas. Estas prácticas ratifican su concepción epistemológica de la escritura, por la manera de direccionar el trabajo en búsqueda de una homogeneidad de los estudiantes desde la adquisición de conceptos alejados de su entorno y de las necesidades reales de los niños.

Por causa de la identificación de la permanencia epistemológica, en el primer acercamiento al problema, se busca una reflexión propia con respecto al saber epistémico que poseen sobre escribir (Tabla N° 3). Esto más que una respuesta, acerca a los docentes a cuestionarse sobre el tema, algo que rara vez se hacen durante su actuar profesional.

Por su parte, la reflexión y el reconocimiento de este saber favorecen la apropiación de teorías útiles en el direccionamiento de lo escritural del profesor. En el tercer taller (Anexo N° 3), se aborda la planeación, textualización y revisión de textos auténticos, producto de una escritura propia en contextos reales poco cuestionados por las docentes. Esto las lleva a reconocer la importancia de los subprocesos, la construcción del plan textual, la revisión permanente del escrito y de los temas vinculados al de interés.

Gracias a la implementación de los talleres, así como al nuevo cuestionamiento que se hace a las docentes sobre su concepción epistemológica sobre escritura, estas señalan la importancia de planear, textualizar, revisar, formular objetivos, reescribir los textos, antes que exponerlos a la vista pública. Lo cual evidencia un cambio en su percepción cognitiva sobre la escritura y la función en sus prácticas

de enseñanza en la escuela. Por su parte las concepciones pedagógicas y didácticas se fundamentan desde otras perspectivas como se observa a continuación.

#### 4.4.1.2. Concepciones pedagógicas: de lo teorcionista y transmisionista a la escritura como proceso

En las concepciones teorcionistas y transmisionistas iniciales, ubicadas en la apropiación de contenidos para luego ser reproducidos en actividades y evaluaciones sin contexto, se observa una movilización pedagógica cuando el docente ve la necesidad de generar ideas previas, para construir un plan textual que luego plasma en la hoja, no sin antes hacer las reescrituras y revisiones indispensables para producir un texto que cumpla con todos los requerimientos de un auditorio real. Obsérvese estos cambios a continuación.

*Tabla Nº 10. Movilización de concepciones pedagógicas.*

Concepciones pedagógicas	
Concepción inicial	Concepción movilizada
<p><b>Los contenidos:</b> teorcionistas y gramaticales centrados en la ortografía, presentación coherente</p> <p><b>Relación docente - estudiante:</b> lineal, autoritaria, poseedor del conocimiento y pasivo receptor.</p> <p><b>Aprendizajes deseados:</b> transmisionista, repetitivos de contenidos.</p>	<p><b>Los contenidos:</b> Orientados desde los intereses de los estudiantes, con contextos reales y articulados a distintas áreas y textos.</p> <p><b>Relación docente – estudiante:</b> confianza, orientación, participación e intercambio de conocimiento.</p> <p><b>Aprendizajes deseados:</b> diversidad de conocimientos e intereses: la naturaleza, seres vivos, animales en vía de extinción, los indígenas, problemas matemáticos.</p>

*Fuente. Elaboración propia.*

Al observar la concepción pedagógica desde el trabajo en el aula, en un primer momento, se caracterizaba por ser teorcionista, transmisionista y gramatical, por el uso constante del texto guía en las clase magistrales, en la solución de actividades ya elaboradas, en la transcripción del libro al cuaderno, en resúmenes poco significativos para los estudiantes y en la búsqueda de significados alejados de contextos reales y significativos para adquisición y apropiación de nuevos conocimientos.

En el desarrollo de los talleres, las docentes implementan y ejecutan una secuencia didáctica, involucrando sus temas en la producción de una noticia para ser publicada en el periódico mural del salón; de otro lado, en la planeación de este nuevo año se observa un trabajo direccionado a involucrar la escritura como proceso en el planteamiento de problemas matemáticos para ser expuestos el día de la feria matemática de la Institución. Orientar al niño en la definición de fraccionarios y el interés de escribir sobre los seres vivos en otros, sin ser el texto el único instrumento para lograr el propósito, permite evidenciar el cambio y la importancia de trabajar la escritura en las diversas áreas del conocimiento.

Con respecto a la implementación y ejecución de la secuencia didáctica, se vio la necesidad de un permanente acompañamiento a las maestras, por ser esta una nueva estrategia de trabajo poco utilizada, donde se presentan aspectos como el contexto, la audiencia, las tareas a desarrollar, los procesos de escritura obtenidos en cada sesión, los productos parciales, así como el final. Todo lo expuesto se trabajó en la intervención (Anexos N° 4 y 5).

Cada docente implementó una secuencia didáctica de trece sesiones, cada una trabajada desde su asignatura, involucrando las temáticas correspondientes al cuarto periodo académico del año, y parte del interés de los educandos con respecto a los temas a tratar en la noticia, lo cual era el fin último de la secuencia (Anexo N° 5).

Además, con la secuencia didáctica, se puede evidenciar el cambio en la concepción pedagógica desde una planeación pensada en la continuidad del trabajo adelantado con los talleres del año anterior; como se evidencia en el plan de aula de una de las docentes, el cual desarrolla una secuencia didáctica que busca en los estudiantes la escritura de problemas matemáticos para ser expuestos en la feria matemática del colegio (Anexo N° 6). La planeación de esta docente confirma el cambio real alcanzado en ellas, que se evidencia en el deseo de seguir profundizando en la secuencia textual narrativa como elemento

dominante y la escritura de un problema matemático con el uso del plan textual, borradores, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Este cambio en la concepción pedagógica para el año escolar 2015, se da en las otras maestras participantes del grupo de estudio, que hacen su planeación e involucran la escritura en sus prácticas de enseñanza, de una manera más sencilla, pero, con la intención de lograr procesos de escritura en el aula y desde sus asignaturas a cargo. Una de ellas desea que los estudiantes lleguen a construir el concepto de fraccionario y sean capaces de formular pequeños problemas donde involucren los fraccionarios y su entorno inmediato (hogar, colegio), a partir de la ejecución de diversas actividades propuestas y del interés de los niños en apropiarse y dar sentido a la clase de matemáticas. Otra docente, involucra las temáticas a trabajar en la asignatura de ciencias naturales, toda vez que se propone realizar procesos de escritura en los educandos con las temáticas correspondientes a los seres vivos, desde la construcción de conceptos básicos, para formar un diccionario con estos. Esta planeación hecha por las docentes corresponde al primer periodo académico del presente año (Anexos N° 7 y 8).

Es evidente la movilización de las concepciones pedagógicas lograda en las docentes, porque pasan de la clase magistral tradicionalista, es decir, el tenedor del conocimiento y el ordenador, a la persona que orienta un proceso; construido paulatinamente con todos los educandos. En este cambio de las concepciones se ve la apropiación de los subprocesos de la escritura (planificación, textualización y revisión) y además involucra la evaluación en todo el proceso y pasa de ser transmisionista a una herramienta que favorece la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

#### 4.4.1.3. Concepciones didácticas: de la transcripción a la producción

Es necesario resaltar la relación existente entre las concepciones epistemológicas y las pedagógicas con las didácticas, las cuales son el resultado de las dos

primeras. A partir de esta premisa se exponen las movilizaciones alcanzadas en este aspecto.

Tabla N° 11. Movilización de concepciones didácticas.

Concepciones didácticas	
Concepciones iniciales	Concepciones movilizadas
<p>☞ <b>Metodología:</b> tradicionalista de transmisión de contenidos y reproducción de estos en actividades y evaluaciones.</p> <p>☞ <b>Estrategias:</b> búsqueda de significados, transcripción del tablero o del libro al cuaderno, dictado, desarrollo de actividades preestablecidas en el texto.</p>	<p>☞ <b>Metodología:</b> procesual</p> <p>☞ <b>Estrategias :</b> Plan textual, Reescritura del texto, evaluación constante, uso de rejilla, lectura de textos guía.</p>

Fuente: *Elaboración propia.*

Es claro al inicio de la propuesta de intervención, que las concepciones epistemológicas evidenciadas desde el discurso, se llevan al aula en sus prácticas pedagógicas, en las cuales permanece la manera tradicionalista de transmitir información y de la importancia dada a la parte gramatical, alejada de los intereses de los niños y contextos reales.

Desde la movilización, tanto de las concepciones epistemológicas y pedagógicas, sobre la enseñanza de la escritura, se observa un cambio en la manera de concebirla en la actualidad, ya que es entendida como un proceso, para lo cual, requiere de nuevas estrategias propias de esta nueva metodología. Esta concepción didáctica se evidencia desde el decir y hacer en el aula. Se trabaja la escritura procesual, donde se necesita una planeación, la ejecución de diversas actividades que la lleven a cumplir con ese fin y la cualificación de la escritura en textos reales, propios y significativos para el educando.

Esta movilización de las concepciones didácticas, ofrece al maestro nuevas alternativas de trabajo para lograr procesos escriturales en los niños sobre diversas áreas del conocimiento y así dejar de lado lo tradicionalista; lo cual se aleja cada vez más de los intereses de una educación de calidad, atenta a los requerimientos de la vida actual. Con esta movilización, también, se logra mostrar al docente otras formas de enseñar, distintas al libro y a la repetición de

conceptos contruidos por otros, sin contextos reales, poco significativos para la producción escrita de niños y niñas en la escuela primaria.

Además, la movilización lograda en lo epistemológico, pedagógico y didáctico se ve reflejada en el uso apropiado de la evaluación. Esta deja de ser un producto final de cada tema, un instrumento para medir que tanto ha aprendido el niño y la sumativa final para mostrar al padre de familia los logros y dificultades de sus hijos en las distintas áreas del conocimiento. Observa los usos de la evaluación antes y después de la formación docente.

Tabla N° 12. Movilizaciones en el uso de la evaluación.

Usos de la evaluación	
Evaluación inicial	Evaluación movilizada
<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Evaluación con un único propósito reproducir la información del texto</li> <li>☞ Evaluación como producto final y sumativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Evaluación como instrumento para evidenciar los alcances y limitaciones del proceso.</li> <li>☞ Evaluación participativa que invita a la autoevaluación, coevaluación y a la heteroevaluación.</li> <li>☞ Evaluación formativa y permanente inmersa en las actividades.</li> </ul>

Fuente. Elaboración propia.

#### 4.4.2. La escritura como proceso.

Para analizar los cambios de las docentes sobre la escritura y la transferencia de conocimiento hacia la misma no como producto terminado sino como un proceso que requiere diversas etapas, se establecen los siguientes elementos de análisis:

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE ANÁLISIS
Escritura como proceso	Subprocesos de la escritura	Planeación Redacción o Textualización Revisión

Como se hizo referencia en el capítulo del Marco Teórico, se plantea la escritura desde un modelo basado en el proceso que se interesa por los aspectos cognoscitivos de la producción textual; por ejemplo, cómo se generan, relacionan

y organizan las ideas en el texto. La actividad de aula está más dirigida hacia el proceso de la elaboración textual que al producto final.

La escritura como proceso ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos de la escritura: Flower & Hayes, (1980); Collins & Gentner, (1980); Perera, (1984); Bereiter & Scardamalia, (1992). Estos modelos describen las operaciones mentales que ocurren cuando se escribe.

Retomando a Caldera (2003) desde la concepción cognoscitiva, escribir es un proceso que requiere la participación activa del escritor quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas: planificar, redactar y revisar. Cada una de estas operaciones requiere que el que escribe tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucran varios aspectos: propósito del escrito, posible lector, plan de acción de tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, etc.

Cassany (1999); Teberosky (2007) señalan que la tarea de redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos: 1. Planificación (propósito del escrito, previsible lector, contenido); 2. Redacción o textualización (características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación); y 3. Revisión (el volver sobre lo ya escrito, releendo y evaluándolo) (Caldera, 2003, p. 365).

Para dar inicio a la escritura como un proceso se plantearon actividades desde la guía de la docente quien inicia el acercamiento a partir de la explicación luego de encontrar en el taller uno que aunque puede afirmarse que las docentes realizan el reconocimiento de algunos elementos fundamentales de un texto es escasa la alusión a una preparación, jerarquización de ideas o planificación de la escritura considerando cumplir sólo con las consignas de la docente guía y aspectos de organización del texto.

Cuando se trabaja desde el taller dos, las docentes reconocen los pasos para realizar un texto, pues al ser de áreas de conocimiento diferentes a la de Humanidades, son escasos sus acercamientos a estos elementos. Si bien en todas las áreas del conocimiento se trabaja a partir del lenguaje, en los procesos de formación docente hay escasa profundización de estos aspectos y esto se ve reflejado en la cotidianidad del aula pues, al no tener este tipo de conocimientos, el docente continúa realizando las pautas escriturales desde las concepciones teoricistas y da manejo a la escritura desde lo que ha conocido en su vida escolar anterior. Por tanto, este es uno de los hallazgos más importantes de la investigación pues permite evidenciar que, el maestro no trabaja la escritura como proceso al desconocer las bases teóricas de este tipo de ejercicio escritural.

Al presentar este trabajo al grupo de docentes, la elaboración del plan textual; resulta significativo el comprender que en un texto se plasman ideas y que estas deben tener un orden para lograr el propósito del texto; los textos siguientes evidencian los cambios en su estructura, producción y relaboración como se expuso en el apartado anterior pues al hacer de la escritura un proceso sistemático, planeado y consciente, hay una gran avance en este ejercicio y, al llevar estas pautas al aula, los resultados claramente se pueden ver en los estudiantes quienes empiezan a conocer estos procesos escriturales y mejorar en sus propias creaciones.

El subproceso de la revisión alude a “operaciones retroactivas de lectura que van evaluando los resultados de la textualización y de la acomodación a los objetivos iniciales” (Calsamiglia & Tusón, 1999. p. 82) En este punto, se retoma la función del borrador pues este permite ver progresivamente los avances en los escritos, al permitir reflexionar sobre los detalles del texto que se desconocen en un primer ejercicio escritural, al permitir el uso de estrategias para corregir y reescribir el texto.

#### 4.4.3. La didáctica de la escritura

Como se evidenció durante el desarrollo del documento, el taller pedagógico fue la herramienta para trabajar con los docentes en su movilización de concepciones sobre la escritura. La propuesta final luego de los cinco talleres realizados fue el explicar que la secuencia didáctica podría ser una herramienta efectiva para el trabajo en las clases sin importar el área de conocimiento que tuviera a cargo cada una de las docentes. Cabe aclarar en este aspecto que, precisamente, el interés principal era explicar que el lenguaje está inmerso en cada uno de las áreas del conocimiento y por tanto, en todas se puede trabajar la escritura como un proceso. Por esta razón, a secuencia didáctica fue la herramienta propuesta para que cada docente, luego de movilizar sus concepciones sobre escritura, trabaje en el aula de forma efectiva estos procesos haciendo que se transforme su práctica docente y sea significativa para sus estudiantes. Los elementos de análisis de este aspecto fueron:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDAD DE ANÁLISIS
Didáctica de la escritura	Secuencia didáctica	Planeación. Proceso. Evaluación.

La secuencia didáctica es entendida como “Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (Pérez, 2005, p. 52.). Se diseña desde la estructura de la producción de un texto de uso social y real dentro de la cotidianidad de los estudiantes, con la necesidad de responder a propósitos diversos referidos a la enseñanza de un contenido particular y al aprendizaje de dicho contenido dentro de una necesidad de uso social.

En un primer momento el trabajo permitió a las docentes la reflexión sobre sus prácticas educativas. Si bien se reconoce que existe multiplicidad de actividades para desarrollar clases con los estudiantes, para guiar el proceso de producción escrita, generalmente en la cotidianidad del aula se cae en el error de volver estos

procesos rutinarios y se pierde la efectividad de ellos. En la etapa de planeación de las secuencias, fue necesario una reflexión sobre la actividad docente, sobre los procesos que se realizaban en el aula, el tipo de actividades que prevalecían en las clases, la búsqueda de espacios donde se pudiera integrar el trabajo con las docentes de las otras áreas partícipes y la planeación de las clases para el desarrollo de las sesiones propuestas.

Durante la realización de cada una de las secuencias hubo un proceso evaluativo constante de aciertos y actividades a corregir para desarrollar la propuesta. La tarea de evaluar y reevaluar lo propuesto permitió que el trabajo se realizará de forma diferente y esto facilitó a las docentes comprender la práctica educativa desde otros factores, guiar el proceso desde una mejor orientación, buscar situaciones auténticas para la escritura, una evaluación formativa que incluyera a los estudiantes y diferentes estrategias para el acercamiento a la producción escrita.

En la ejecución de la secuencia didáctica, aparece la necesidad de evaluar cada fase desarrollada, por lo cual se requiere la construcción de rejillas útiles en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, con el objeto de evidenciar la apropiación de los nuevos conocimientos adquiridos con la implementación de un trabajo sesionado y direccionado a lograr un aprendizaje, en este caso la escritura procesual.

En el proceso de la secuencia didáctica, la evaluación es permanente y progresiva. Si bien se utiliza este término para hacer referencia al proceso final de la propuesta, es claro que no es solamente en el final del proceso en el que se evalúa sino que, es esta una actividad constante durante el proceso. Evaluar de forma auténtica en el aula permite la construcción de saberes y aprendizajes de forma conjunta, reitera la posibilidad de dar un valor a las actividades de los estudiantes más allá de lo numérico.

La evaluación formativa, “entendida como reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene en esta modalidad de trabajo posibilidades de adoptar múltiples formas. Al disponer del tiempo y espacio necesarios, el profesorado puede aplicar estrategias pedagógicas adecuadas durante el proceso para detectar las dificultades y para arbitrar las ayudas necesarias que permitirán al alumnado resolver las dificultades que se le presenten. Además, posibilita la regulación a través de la colaboración y las discusiones con los compañeros y las compañeras. (...) Las posibilidades de hablar de lo que se hace y la utilización de criterios compartidos pueden permitir el desarrollo de las capacidades metalingüísticas y metadiscursivas y la capacidad de control metacognitivo de las tareas complejas de producción y comprensión de la lengua. (Camps, 2003, p. 49).

Puede afirmarse entonces que es la secuencia didáctica una estrategia válida que orienta y permite la cualificación de la producción escrita en la educación básica primaria y que, a su vez, posibilita la integración de varios saberes y campos de conocimiento haciendo la actividad educativa más provechosa y significativa.

## 5. CONCLUSIONES

La investigación enmarcada en el estudio de concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura, es fundamental en el ámbito educativo, específicamente en la escuela primaria, por ser esta, la encargada de desarrollar procesos escriturales en los niños desde grados iniciales. Este estudio favorece el análisis de dichas prácticas, tanto en el discurso como en el accionar pedagógico.

Por ser las concepciones elementos constituyentes de la personalidad de los docentes, quienes se encargan de los procesos de enseñanza- aprendizaje de la lengua escrita en los niños y la mayoría de las veces con metodologías tradicionalistas, centradas en la transcripción de contenidos que se vuelven rutinarios, poco significativos, alejados de la realidad y las necesidades de los educandos, se hace necesaria una propuesta que permita identificar que en todas las áreas del conocimiento se trabaja la escritura y si esta se realiza de forma procesual, los resultados a obtener son más significativos tanto para el estudiante como para el maestro.

Por lo tanto, la investigación muestra esas concepciones docentes sobre escritura predominantes en sus prácticas de enseñanza- aprendizaje, centradas en actividades tradicionalistas y repetitivas que aún permanecen en la escuela, por la practicidad en su ejecución y por la poca colaboración de otras áreas en la adquisición de procesos escriturales, por la convicción facilista de muchos maestros de dejar la responsabilidad a los profesores de español a partir de perspectivas gramaticales, teoristas y transmisionistas, lo cual facilitó establecer un punto de partida para implementar la propuesta de formación.

La identificación de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en primaria, señala el camino para establecer relaciones entre el discurso y el hacer pedagógico que confirma la permanencia de concepciones

gramaticales teoricistas y transmisionistas. Además evidencia las contradicciones existentes entre el decir y el hacer pedagógico de los docentes.

Por consiguiente, la intervención fue favorable para actuar sobre las prácticas de enseñanza de la escritura y aportar herramientas teórico-prácticas a las docentes desde su propia experiencia, es decir, acompañar al docente en la apropiación de procesos escriturales necesarios para mejorar su desempeño laboral, que luego será reflejado en sus prácticas, al trabajar la escritura en el aula de una manera diferentes a la tradicional. De tal forma, que se generen reflexiones en él, que lo lleven a replantear su quehacer y favorezca la escritura desde su campo de conocimiento.

La movilización de concepciones sobre escritura de las docentes de la Institución, necesitan más que de teoría, de una mirada retrospectiva por parte del docente sobre su conocimiento epistémico relacionado con la enseñanza de la escritura desde su asignatura, y así vislumbrar con mayor claridad la importancia de desarrollar procesos escriturales en los educandos con bases sólidas, enriquecidas con las actividades desarrolladas en la propuesta de formación adelantada con ellos. Esto evidencia la importancia de la formación constante de los docentes, para enriquecer su acción en el aula, con nuevas estrategias, con propósitos definidos orientados a la adquisición del aprendizaje, de la puesta en marcha de nuevos saberes propios de su desempeño profesional.

La parte epistémica es la encargada de dirigir el hacer docente y si hay una movilización, este aspecto también se ve afectado, observándose esto en el proceder del docente. Esto es necesario si se desean procesos de enseñanza que ofrezcan nuevos saberes a los docentes y por ende a sus estudiantes. La apropiación de cada uno de los talleres por parte de las maestras contribuyó en ese cambio, y además dio paso para que se iniciara a trabajar la escritura con sus estudiantes, en la implementación y ejecución de una secuencia pensada con este fin.

Una verdadera movilización de concepciones se evidencia cuando el docente es capaz de reflexionar y reconocer la importancia de implementar nuevas estrategias que favorezcan el discurso y el quehacer en el aula cuando se trabaja la escritura. Para esto es necesario apropiarse de nuevos conocimientos, orientados a descubrir otras perspectivas conceptuales que favorezcan la cualificación de sus prácticas, lo cual se hizo evidente en el trabajo investigativo aquí descrito.

Con la movilización de las concepciones epistemológica se evidencia un gran cambio de concepciones gramaticales, teoricitas y transmisionistas a una procesual evidente en su discurso. En la conceptualización obtenida en las docentes es importante planear, textualizar y revisar sus escritos, lo cual muestra una apropiación cognitiva diferente a la inicial.

Cuando se hace referencia a la concepción pedagógica, allí también se lograron cambios en los contenidos, en la relación docente-estudiante y con respecto a los aprendizajes deseados. En atención al primero, se dejó de trabajar la apropiación de contenidos y la reproducción de estos para realizar procesos de escritura significativos para los estudiantes. En cuanto al segundo, muestra al docente como la persona encargada de orientar los procesos, es decir pasa de ser el centro de atención, a fortalecer en el niño la capacidad de crítica y de ser actor activo en la apropiación de nuevos aprendizajes. Y por último, se pasa de un aprendizaje transmisionista a un conocimiento construido en contextos reales y significativos para los niños.

Con respecto a las concepciones didácticas, que hacen referencia a las estrategias útiles en los procesos de enseñanza de la escritura en el aula, los docentes pasan de la búsqueda de significados, uso constante del libro como única herramienta para transmitir conocimientos, ejercicios sin contextos auténticos y evaluaciones como producto final que reproduce contenidos, a la construcción de un plan de escritura, construcción de borradores, planeación, revisión y una evaluación formativa aplicada durante todo el proceso.

Por último, la movilización de concepciones sobre la enseñanza de la escritura necesita de un cambio en las concepciones epistemológico, pedagógico y didáctico, que favorezca la escritura como proceso. Esto se reconoce en la movilización evidente de su discurso y su hacer pedagógico al finalizar la intervención, y en la planeación de sus clases para el nuevo año. Aquí es importante reconocer que las concepciones teorícista y transmisionista pueden mejorarse porque el docente de igual forma debe transmitir un conocimiento y dar una clase a los estudiantes; lo que puede hacer es mejorar esas prácticas para que el proceso sea más significativo.

De otra parte, este trabajo permitió validar la importancia del uso de taller como estrategia didáctica para movilizar las concepciones docentes sobre escritura, por ser una herramienta facilitadora de la formación docente, desde lo teórico y lo práctico. Además, se aleja del taller convencional empleado por el docente para que los niños resuelvan ejercicios prácticos relacionados directamente con la transmisión del conocimiento. También, se ve la secuencia didáctica, como una alternativa que favorece el aprendizaje de forma sesionada, involucrando contextos reales y los intereses de los niños.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Libros

- Adam, J. & Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona-España.  
Editorial Ariel, S.A.
- Ander- Egg, E. (1999). *El Taller: una Alternativa para la Renovación Pedagógica*. Ed. Magisterio Del Rio de la Plata.
- Anderson, L. (1984). *The environment of instruction. Comprehension Instruction: perspectives and solutions*. Gerald Duffy (ed.). Longman, NY.
- Arborizadora Alta (2012). Proyecto Educativo Institucional “Sembrando semillas de esperanza para el futuro de Colombia”. Bogotá, Colombia.
- Caldera, R. (2003). *El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela*. Bogotá. Universidad de los Andes.
- Calsamiglia, H., & Tuson, A. (1999). *Las cosas del decir*. España. Ariel.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona-España Grao.
- Cassany, D. (1987). *Describir el Escribir*. Buenos Aires. Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.
- De Vecchi, G. & Giordan, A. (1995). *Los Orígenes del Saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla. Díada Editores.
- Elliot, J. (1993). *Los profesores como investigadores: contexto histórico y biográfico. En: el cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Ediciones Morata.

- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. Barcelona. Paidós MEC.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a Enseñar*. Argentina. Copyright Aique Grupo Editorial S.A.
- Ferreiro, E. (1999). *La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita*. México. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E., & Palacios, M. (1982). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Mexico. Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI.
- Flower & Hayes. (1980). *A Cognitive Process Theory of Writing*. National Council of Teachers of English.
- Flower & Hayes. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Buenos Aires. Lectura y Vida.
- Gutiérrez, Y. & Rojas, Y. (2003) Plan de estudios de Español. IED Arborizadora Alta. Bogotá.
- Inostroza, G. (1996). *Talleres pedagógicos: Alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula*. Santiago. Dolmen Ediciones.
- Marcelo G. (1987) *El pensamiento del profesor*. Barcelona- España.
- Marcelo G. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. PPU.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.

- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá: Magisterio.
- Morales, R., & Bojacá, B. (2000). *Maestros y Concepciones sobre Lenguaje*. Bogotá. Universidad Distrital.
- Ortega & Gasset. (1999). *Ideas y creencias*. Londres. Fondo para el Progreso de la Educación.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en las ciencias sociales: Técnicas de recolección de información*. Ediciones Universidad Piloto de Colombia: Bogotá.
- Pérez, A. (1983). *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. Madrid. Akal.
- Pérez, M. (2005). *Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Cali- Colombia: ICFES- Univalle.
- Pinilla, R. & Bojacá, B. (1996). *Talleres para la Producción y Evaluación de Textos*. Bogotá. Universidad Distrital - Colciencias.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. Magisterio del Río de la Plata. Argentina
- Pozo, J., Shever, N., Pérez E., Mateos M., & otros. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: DRAÓ, de IRIF, S.L.
- Rodríguez, M. (2012). *Lenguaje y educación: Perspectivas metodológicas para su estudio*. (Comp) Soler, S. Bogotá. Universidad Francisco José de Caldas.
- Rodrigo, M.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Visor.
- Shavelson (1986). *Toma de decisión interactiva. Algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores*. En L.M. Villar (Coord.).

Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Sevilla, Universidad de Sevilla.

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

Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona, España. Paidós.

### **Revistas**

Arias, D. & Portillo, C. (2012) *Estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer la comprensión de lectura en preescolar*. *Revista Enunciación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá- Colombia.

Ávila Reyes, N., González Álvarez, P. & Peñaloza Castillo, C. (2013). *Creación de un programa de escritura en una universidad de Chile*. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. vol. 18, núm. 57, p. 537-560.

Brousseau, G., (1990). *¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?* *Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 8(3), pp. 259-267 y Vol. 9(1), pp. 10-21.

Carlino, P, Iglesia, P. & Laxalt, I. (2013). *Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Martínez, M. (2000). *La investigación-acción en el aula*. *Agenda académica* volumen 7, N° 1. p. 27-39. Venezuela.

Martínez, M.; Del Pozo, R.; Vega, R.; Varela, M.; Fernández M. & Guerrero A. (2001). *¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de secundaria?* *Enseñanza de las ciencias*, 2001, 19 (1), 67-87.

- Moreno, J. & Ornelas, G. (2011). *Concepciones de los estudiantes de bachillerato en torno a los docentes*.
- Okuda, M. & Gómez, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Revista Colombiana de Psiquiatría. Bogotá. Vol. 34- 1.
- Ravanal, E., Camacho, J., Drago Aguirre, C., Jara, N. & Escobar, C. (2011). *Categorías estructurales para la identificación y el análisis de las concepciones epistemológicas de los docentes*. Repositorio Universidad Central de Chile.
- Teberosky, A. (1982). *Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial*. Revista de educación. p.161.
- Villalba, C. & Tamayo, O. (2012). *Concepciones y modelos acerca de la enseñanza de las ciencias naturales en estudiantes de la licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira*. Repositorio Universidad de Pereira.

### **Trabajos de Grado de Maestría**

- Acosta, J. (2011). *Cualificación de los Procesos de Escritura: un aporte al aprendizaje de la Física*. Universidad Nacional de Colombia, San José del Guaviare.
- Álvarez, L. (2010). *El pensamiento del profesor(a): concepciones implícitas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la Interacción comunicativa desde una reflexión crítica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Báez, M. (2010). *Una aproximación a las Concepciones, actitudes, motivaciones y Prácticas Pedagógicas sobre Educación Ambiental*. Repositorio Universidad Industrial de Santander.

- García, S. (2012). *Transformaciones de la docencia y la investigación debido a prácticas de formación basadas en investigación o de Investigación Formativa. El Caso de Sociología en la Universidad Nacional de Colombia.*
- Hernández, D. (2013). *Concepciones de los docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura: pervivencias y Transformaciones.* Universidad Francisco José de Caldas.
- Monró, M. (2010). *Concepción Teórica-Metodológica de las docentes de preescolar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de 4 y 5 años.* Universidad Católica Andrés Bello.
- Pimiento, M. (2012). *Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana.* Universidad Tecnológica de Pereira.
- Quintero, P. (2007). *Cambios en concepciones y prácticas pedagógicas en docentes.* Universidad de los Andes. Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE).
- Rojas, G. (2011). *Movilizaciones de las concepciones de docentes sobre la lectura, una realidad desde el Plan Lector.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá - Colombia.

### **Tesis Doctorales**

- Álvarez, C. (2008). *La Relación Teórica-Práctica en la Enseñanza y el Desarrollo Profesional Docente. Un Estudio de Caso en Primaria.* Universidad de Oviedo.
- Del Valle Rodríguez, L. (2007). *Enseñanza de la Lengua Escrita en la Primera Etapa de la Escuela Básica. Estudio de Caso Descriptivo sobre unas Educadoras Venezolanas.* Universidad Autónoma de Barcelona.

Rodríguez, D. (2007). *Relación entre concepciones epistemológicas y de aprendizaje, con las prácticas docentes de los profesores de ciencias, a partir de las ideas previas en el ámbito de la física*, Repositorio Universidad Pedagógica Nacional de México.

### **Cibergrafía**

Briceño, J., Bennarroch, A. (2013). *Concepciones y creencias sobre ciencias, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios de ciencias*. Revista electrónica de investigación en Educación en ciencias. Vol.8, número 1. Buenos Aires Argentina.

Curcio, M. (2010). *El Ejercicio de la Ciudadanía en Estudiantes de una Universidad Privada: Concepciones y Prácticas*. Repositorio Universidad Industrial de Santander.

Feixas, M. (2010). *Enfoques y Concepciones Docentes en la Universidad*. RELIEVE v.16. n. 2 [www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm)

Mantilla, B. (2009). *Concepciones y Prácticas de la estrategia escuelas saludables: un estudio en básica primaria de Bucaramanga*. Repositorio universidad Industrial de Santander.

Mateos, M.; García, M., Vilanova & Silva L. (2011). *Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias*. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/81/villanova>.

Ríos, M. (2011). *La práctica pedagógica como espacio de formación profesional del licenciado en educación básica en una universidad pública*. Repositorio digital, Universidad Industrial de Santander.

Rodríguez, D.; Reyes, L. & Negrette, G. (2012). *Concepciones epistemológicas categorías estructurales didácticas de las ciencias docentes*. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. México.

## TABLA DE ANEXOS

Anexo N° 1:	Taller # 1: Aproximación a la escritura	124
Anexo N° 2:	Taller # 2: La escritura como proceso	125
Anexo N° 3:	Taller #3: Analizando la superestructura del texto	126
Anexo N° 4:	Taller #4: Secuencias Textual	128
Anexo N° 5:	Taller #5: Desarrollando procesos de escritura en los estudiantes	133
Anexo N° 6:	Planeación primer periodo- 2015: niños y niñas escriben sus problemas matemáticos	139
Anexo N° 7:	Planeación primer periodo 2015	143
Anexo N° 8:	Planeación primer periodo- 2015	145
Anexo N° 9:	Texto propio y creativo de la docente	149
Anexo N°10:	Texto propio y creativo de la docente	150
Anexo N°11:	Texto propio y creativo de la docente	151

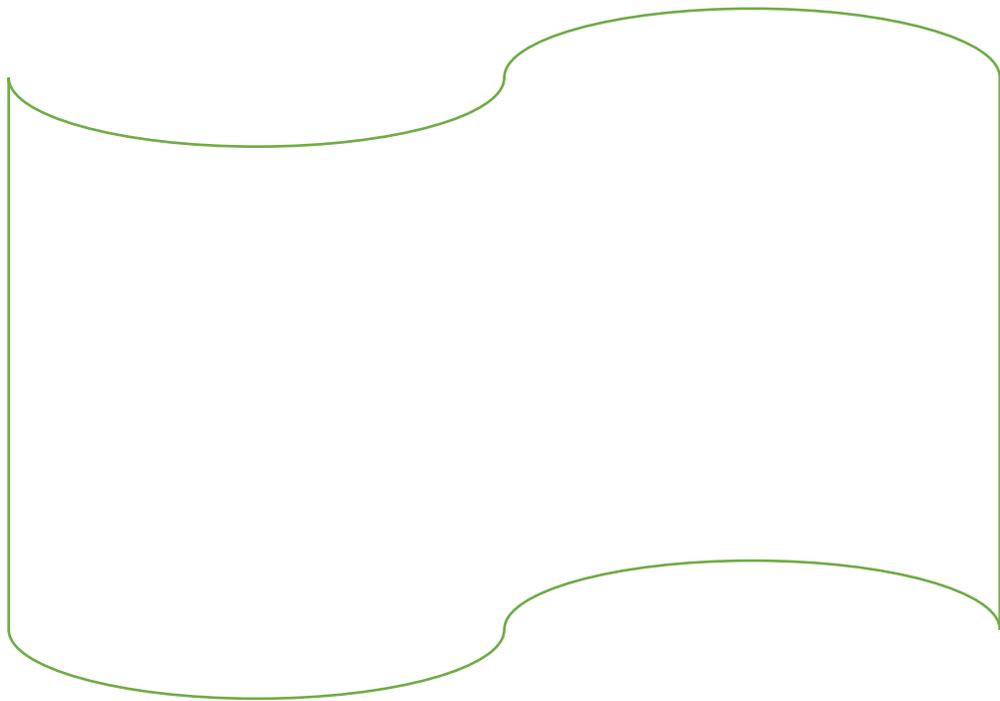
## ANEXO 1

### Taller #1: Aproximación a la escritura

**Problemática:** ¿Cómo trabajamos la escritura en la escuela? ¿Qué escribimos?

**Propósito:** Identificar fortalezas y dificultades en los textos elaborados por las docentes e incentivar su trabajo en equipo que favorezca los procesos de escritura en la escuela.

- 1- Presentación de la propuesta de investigación que se desea adelantar



- 2- Hallazgos encontrados en nuestras propias prácticas

- 3- Socialización de cada uno de los textos escritos con anterioridad.

## Anexo 2

### Taller 2: La escritura como proceso

**Problemática:** ¿conocemos el significado de escritura como proceso? ¿Cómo generar procesos de escritura en los estudiantes?

**Propósito:** Explicar el modelo cognitivo de Flower y Hayes para acercar al docente a la escritura como proceso desde sus propios escritos.

1. Explicación en power point del modelo:  
Antes de conocer las fases de redacción del modelo, es importante que sepas que el acto de redactar involucra tres elementos que se mencionan a continuación:
  - El problema retórico
    - ✓ Tema
    - ✓ Audiencia
    - ✓ Exigencia
  - Memoria de largo plazo  
Conocimientos previos del tema, de la audiencia y planes de redacción
  - Procesos de redacción
    - ❖ Planificación  
Organización y definición de objetivos
    - ❖ Traducción
    - ❖ Examen  
Evaluación y revisión
    - ❖ Producción de texto hasta el momento
  
2. Vamos a elaborar un plan de escritura, para la construcción del nuevo texto, tengamos en cuenta los elementos mencionados en el modelo antes trabajado.
  
3. Manos a la obra, después del plan de escritural vamos a escribir un segundo texto libre, debemos tener presente los hallazgos arrojados en el análisis de la estructura del primer texto.

### Anexo 3

#### Taller 3: Analizando la superestructura del texto

**Propósito:** Analizar la superestructura un texto escrito, a partir de la rejilla propuesta por Raquel Pinilla y Blanca Bojacá.

**Fundamentación teórica:**

**Superestructura textual:** Tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas conviviales (Van Dijk, 1978, p. 143)

**Estructura Textual:**

**Punto de vista pragmático:** A nivel global, examina la existencia de un propósito general y la relación con la intención requerida por la situación. En lo secuencial, se busca determinar la relación entre los diferentes actos de habla y su pertinencia según la intención que los orienta. En el plano local, se observa las propiedades de los actos de habla particular.

**Punto de vista semántico:** A nivel global, se observa la presencia de las categorías fundamentales referidas a los eventos, sus participantes y las relaciones entre éstos. En lo secuencial, se estudian las diferentes relaciones de tipo lógico que resultan de la aplicación de operaciones mentales propias de los diferentes tipos de textos, lo mismo que la progresión temática. A nivel local, se mira la identificación de los referentes de los que se ocupa el texto, así como la expresión pertinente, en cada unidad, de la relación entre objetos y eventos.

**Punto de vista morfosintáctico:** A nivel global se analizan las categorías sintácticas globales que contribuyen a la cohesión gramatical del texto. En cuanto a lo secuencial, se detiene en el uso variado y eficaz de los artículos definidos, los pronombres, los tiempos y modos verbales, el uso de signos de puntuación, etc. En lo local, observa por ejemplo el manejo de los aspectos morfológicos y sintácticos de las oraciones como el orden, las concordancias de género, número y persona y el manejo de la ortografía.

*Fuente: Pinilla & Bojacá (1996, p. 5). Talleres para la producción y evaluación de textos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.*

**Actividad:**

- 1- Compañera llegó la hora de dar nombre al grupo de trabajo, proponga uno.

2- Es importante analizar la superestructura del texto construido en la sesión anterior, para esto utiliza la siguiente rejilla.

<b>Unidad</b> <b>Punto</b> <b>De vista</b>	<b>Global</b>	<b>Secuencial</b>	<b>Local</b>
<b>Pragmático</b>			
<b>Semántico</b>			
<b>Morfosintáctica</b>			

Fuente: adaptación de Pinilla & Bojacá (2006).

## Anexo 4

### TALLER 4: *Secuencias Textual*

**Problemática:** ¿Sabemos qué son secuencias textuales? ¿Cuáles secuencias textuales desarrollamos con los estudiantes?

**Propósito:** Reconocer que los textos están formados por una o más secuencias textuales por tanto no son textos puros.

Lee atentamente el siguiente texto, e identifiquemos la secuencia dominante y la secuencia secundaria.

#### **CONTINUIDAD DE LOS PARQUES JULIO CORTÁZAR**

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restañaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre.

Hasta esas caricias que enredaban el cuerpo del amante como queriendo retenerlo y disuadirlo, dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El

doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla. Empezaba a anochecer.

Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba.

Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano, la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela. Fin.

1-A continuación leeremos los siguientes textos:

### **La idea que da vueltas (T 1)**

Llega el momento en que todo el mundo en el pueblo está esperando que pase algo, se paralizan las actividades y, de pronto, a las dos de la tarde hace calor como siempre. Alguien dice: “¿Se han dado cuenta del calor que está haciendo?” “Pero si en este pueblo siempre ha hecho calor. Tanto que es un pueblo donde todos los músicos tenían instrumentos remendados con brea y tocaban siempre a la sombra porque si tocaban al sol, se les caía a pedazos”. “Sin embargo, dice uno —nunca a esta hora ha hecho tanto calor”. “Pero si a las dos de la tarde es cuando más calor hay”. “Sí, pero no tanto calor como ahora”. Al pueblo desierto, a la plaza desierta baja de pronto un pajarito y se corre la voz: “Hay un pajarito en la plaza”. Y viene todo el mundo espantado a ver el pajarito. Pero, señores, siempre han andado pajaritos que bajan: “Sí, pero nunca a esta hora”.

Llega un momento de tal tensión para todos los habitantes del pueblo, que todos están desesperados por irse y no tienen el valor de hacerlo. “Yo sí soy muy macho —grita uno— yo me voy”.

Agarra sus muebles, sus hijos, sus animales, los mete en una carreta y atraviesa la calle central donde está el pobre pueblo viéndolo. Hasta el momento en que dice: “Si éste se atreve a irse, pues nosotros también nos vamos”.

Y empiezan a dismantelar, literalmente, al pueblo. Se llevan las cosas, los animales, todo. Y uno de los últimos que abandona el pueblo dice: “Que no venga la desgracia a caer sobre todo lo que queda en nuestra casa”, y entonces incendia la casa y otros incendian otras casas. Huyen en un tremendo y verdadero pánico, como en éxodo de guerra, y, en medio de ellos, va la señora que tuvo el presagio

exclamando: “Yo lo dije que algo grave iba a pasar, y... me dijeron que estaba loca”.

**Gabriel García Márquez**

### **Discurso de campaña Luis Carlos Galán Sarmiento (T 2)**

A mi patria llego, como llego a más de 60 países del mundo el poder oscuro y criminal del narcotráfico y ha sido, ha sido, el nuevo liberalismo la única fuerza política que en Colombia se enfrentó a ese adversario terrible de la sociedad, de la organización institucional. Porque, nosotros no buscamos unas curules y buscamos apenas la presidencia de la república, nuestra ambición es mayor, mucho mayor nosotros buscamos una nueva sociedad. Estamos cambiando la conciencia del pueblo colombiano como lo necesita y lo requiere para progresar en verdad, para adquirir dignidad, para adquirir plena conciencia de sus derechos, para no ser una nación marginal secundaria, para que no le vuelva a dar vergüenza a ningún colombiano al presentar el pasaporte de su patria.

<http://lcarlosgalan.blogspot.com/2010/11/discurso.html>

### **EL AGUA (T 3)**

El agua es uno de los elementos más importantes de la Tierra: de hecho, cubre las tres cuartas partes de nuestro planeta y, sin agua, ningún ser vivo podría vivir. La cantidad total de agua en la Tierra es, más o menos, siempre la misma, pero no está siempre en el mismo sitio. La mayor parte del agua está en los mares y océanos, en los ríos los lagos, pero también hay agua por debajo del suelo: de allí la sacamos los hombres, cavando agujeros que llamamos pozos. Con el calor del sol, el agua se evapora y asciende por la atmósfera: al llegar cierta altura, con el frío, el vapor se vuelve a condensar en gotitas de agua, formando así las nubes. Esas nubes se desplazan, empujadas por el viento. Si llegan a algún lugar más frío (por ejemplo, si una montaña les obliga a subir aún más alto) o si las gotitas, al juntarse, aumentan demasiado su volumen, se produce la lluvia: las gotas caen al suelo.

Si la capa de aire donde llega la nube es muy fría, las gotitas de agua se cristalizan en copos de nieve. A veces, entre la nube y el suelo se cuele una capa de aire helado: las gotas de agua que caen de la nube, al cruzar ese aire tan frío, se congelan y caen en forma de granizo. Al caer al suelo, el agua de la lluvia o de la nieve, cuando ésta se derrite, va resbalando o se filtra dentro del suelo, siempre hacia abajo. De esta

forma, a través de los ríos el agua vuelve al mar y el ciclo vuelve a empezar. (<http://lostextosdemapeda.wordpress.com/>)

### **Fragmento, Belle époque (T 4)**

Casa de Manolo/ Fachada del frente

Anocheecer

Fernando, atusándose el pelo, arreglándose la corbata, va a dar otro par de aldabonazos. Pero se abre la puerta y aparece la Luz. El rostro de la chica se le ilumina al descubrir el muchacho:

Luz- ¡Anda! ¡El de la estación!

Fernando- Sí... Es que... es que he perdido el tren... ¿Está Manolo?

Luz- No... (Lo ha dicho pesarosa, pero se anima en seguida) ¡Pero vendrá enseguida!

Y le franquea la entrada.

Casa de Manolo-Vestíbulo

Noche

Fernando entra:

Fernando- No me gustaría molestar

Luz- No es molestia... Pasa, pasa

(Rafael Azcano, 1992, Belle époque, Madrid, Alma-Plot)

### **Fragmento de “Cinco semanas en globo”: de Julio Verne (T 5)**

Era un hombre de unos cuarenta años, de estatura y constitución normales; el subido color de su semblante ponía en evidencia un temperamento sanguíneo; su expresión era fría, y en sus facciones, que nada tenían de particular, sobresalía una nariz asaz voluminosa, a guisa de bauprés, como para caracterizar al hombre predestinado a los descubrimientos;

sus ojos, de mirada muy apacible y más inteligente que audaz, otorgaban un gran encanto a su fisonomía; sus brazos eran largos y sus pies se apoyaban en el suelo con el aplomo propio de los grandes andarines. (<http://reglasespanol.about.com/od/tiposderedaccion/fl/Ejemplos-de-textos-descriptivos.htm>)

2-Después de las lecturas realizadas, entre todos llenemos el siguiente cuadro, para lo cual se tendrán presente los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la secuencia textual dominante de cada lectura?
- ¿Qué secuencias secundarias hay en cada lectura? Si las hay
- ¿Qué información nos brinda?
- ¿En qué lugar los encontramos?

Texto	Secuencia dominante	Secuencia Secundaria	Función	Circulación
La idea que da vueltas				
Discurso de Luis Carlos Galán				
El agua				
Belle époque				
Cinco semanas en globo				

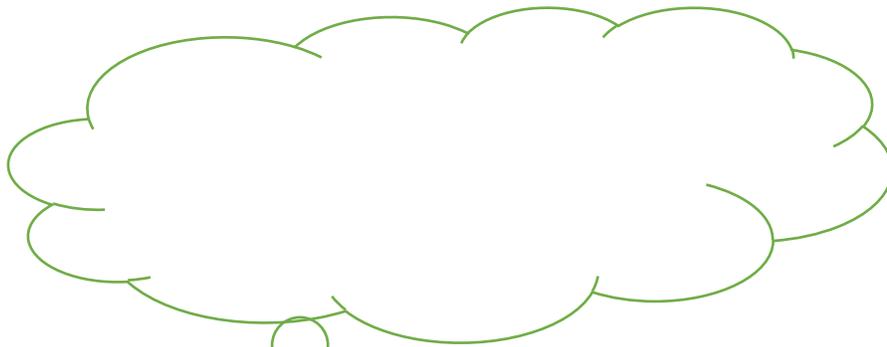
Fuente: Adaptado de Hernández (2013)

## Anexo 5

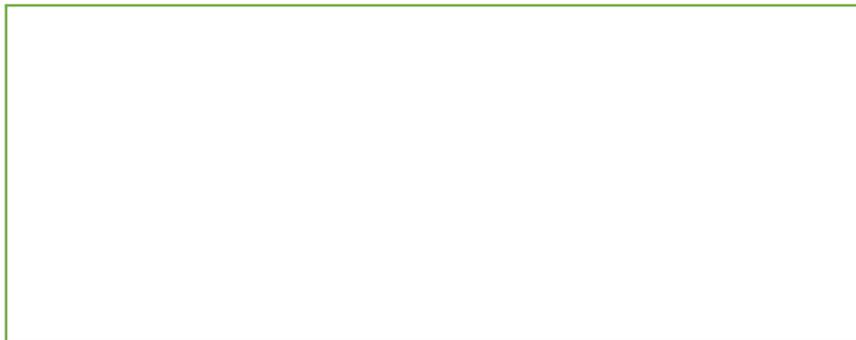
### Taller 5: *Desarrollando procesos de escritura en los estudiantes*

**Propósito:** Evidenciar en las prácticas de enseñanza de los docentes la movilización de sus concepciones a partir del trabajo en el aula con los estudiantes.

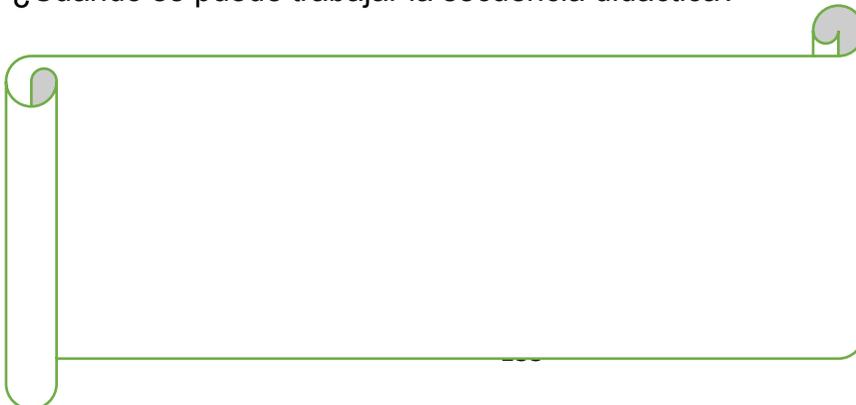
1-¿Qué saben sobre la secuencia didáctica?



2-¿Por qué trabajar la secuencia didáctica?



3-¿Cuándo se puede trabajar la secuencia didáctica?



4-Socialización de la secuencia didáctica pensada desde la perspectiva de la construcción de procesos escriturales en los niños y niñas de tercero y cuarto en las asignaturas de ciencias naturales y ciencias sociales.

**Propuesta de secuencia didáctica: *Explorando el mundo de la noticia***

Contexto:	
Colegio: Arborizadora Alta I.E.D	Profesor (a):
Área: Ciencias Sociales y ciencias naturales	Asignatura:
Tiempo: Tres semanas (10sep- 30sep)	Ciclo: III Curso:
Estudiantes: 36	Número de sesiones: 13

Problema:
La evidente dificultad de plantear estrategias que desarrollen procesos escriturales en la construcción de textos con secuencia dominante narrativa.

Tema integrador:	El periódico mural como un medio de información
Objetivos de la secuencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer otras modalidades de textos con secuencia dominante narrativa que favorezcan la escritura como proceso.</li> <li>• Promover el uso de la preparación, ejecución y evaluación en la construcción de textos con secuencia dominante narrativa.</li> <li>• Emplear estrategias distintas a las tradicionales para cualificar procesos escriturales en los estudiantes.</li> </ul>
Conceptos fundamentales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narración: función, elementos y estructura.</li> <li>• La noticia: función, elementos y estructura.</li> <li>• Periódico Mural: Función y estructura.</li> </ul>
Producto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura de textos con estructura narrativa dominante para exponerlos en el Periódico Mural.</li> </ul>

MOMENTOS	Contenido	Objetivo	Acciones	Procesos mentales	Producto
	PREPARACION	Preparación de la secuencia: Sensibilización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir acuerdos con los estudiantes sobre la forma de trabajo durante esta secuencia.</li> <li>• Motivar a los estudiantes para la escritura de un texto con secuencia narrativa dominante.</li> </ul>	Sesión: 1 Tiempo: (2 horas) 1. Sensibilización y ejemplificación <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura: preguntar a los estudiantes sobre la forma como le gustaría se hiciera la clase.</li> <li>• Listado de temas sobre lo que les gustaría escribir en el Periódico Mural.</li> <li>• Elaboración de cronograma de tareas</li> </ul>	Recordar/ Organizar /Integrar
Contenido		Objetivos	Acciones	Proceso Mental	Producto
PREPARACION	La Narración: Función, características, categorías	Reconocer los conocimientos previos de los estudiantes sobre la narración.	Sesión: 2 y 3 Tiempo: (4 horas) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas orientadoras sobre narración (¿Qué es? ¿qué elementos tiene? ¿Cuáles son sus partes? ¿qué textos?)</li> <li>• Socialización de respuestas con el grupo.</li> <li>• Escritura de un texto con secuencia dominante narrativa</li> </ul>	Centrar la atención/ Recordar/ Organizar /Integrar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción del texto con secuencia narrativa dominante.</li> </ul>

	La narración: modalidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar el esquema narrativo a partir de sus modalidades</li> <li>• Explicar los diversos textos narrativos que existen</li> </ul>	Sesión: 4 Tiempo: (2 horas) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de un cuadro comparativo de diferentes modalidades narrativa</li> </ul>	Recordar/ Analizar/ Organizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuadro comparativo de las diferentes modalidades narrativas</li> </ul>
--	---------------------------	---	---	-------------------------------------	---

	Contenido	Objetivos	Acciones	Proceso Mental	Producto
P R E P A R A C I O N	La Narración: Función y elementos	Identificar los elementos de la noticia y su estructura	Sesión: 5 y 6 Tiempo: (4 horas) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller sobre el análisis de una noticia de interés: identificación de sus elementos y estructura.</li> <li>• Selección del tema de interés según listado para la escritura de la noticia</li> </ul>	Elaborar/Analizar/ Organizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de análisis de la noticia</li> </ul>
	El Periódico Mural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir el primer escrito de la noticia para publicar en el periódico Mural.</li> </ul>	Sesión: 7 y 8 Tiempo: (4 horas) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración del plan textual</li> <li>• Escritura del primer borrador de la noticia</li> </ul>	Integrar/Elaborar/ Generar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan textual</li> <li>• Borrador uno de la noticia</li> </ul>

	Contenido	Objetivos	Acciones	Proceso Mental	Producto
P R E P A R A C I O N	El Periódico Mural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reelaborar la noticia y realizar de forma progresiva el segundo borrador</li> </ul>	<p>Sesión: 9.10 y 11 Tiempo: (6 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinión de los estudiantes de lo logrado hasta el momento.</li> <li>• Lista de cotejo del borrador uno: revisión en parejas de los escritos</li> <li>• Elaboración de un segundo borrador con las correcciones propuestas</li> <li>• Revisión con la docente del segundo borrador empleando la rejilla número uno de evaluación</li> </ul>	Monitorear/Centrar la atención /Elaborar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de cotejo</li> <li>• Borrador dos de la noticia</li> <li>• Rejilla uno del segundo borrador</li> </ul>
	Contenido	Objetivos	Acciones	Proceso Mental	Producto
E V A L U A C I O N	Presentación de la noticia en el Periódico Mural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar de forma progresiva el texto final de la noticia</li> <li>• Organizar el periódico mural con las noticias seleccionadas</li> <li>• Socialización de resultados de la actividad planteada : aciertos y aspectos por mejorar</li> </ul>	<p>Sesión: 12 y 13 Tiempo: (4 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración del texto final y revisión con la docente</li> <li>• Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación</li> <li>• Selección de los mejores escritos</li> <li>• Exposición del periódico mural en cada salón</li> <li>• Evaluación conjunta entre docente y estudiantes; identificando fortalezas y debilidades de la secuencia</li> </ul>	Monitoreo/ Organización/ Clasificación/ Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rejilla final de evaluación</li> <li>• Texto final</li> <li>• Exposición Periódico Mural</li> </ul>

## **Anexo No 6**

### **NIÑOS Y NIÑAS ESCRIBEN SUS PROBLEMAS MATEMÁTICOS**

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ARBORIZADORA ALTA JORNADA TARDE.

DOCENTE: Lilia María Elena Gámez

Área: Matemáticas

Grados: Quinto

Ciclo: III

Número de Sesiones: 20

La dificultad en el desarrollo de procesos escriturales identificada en el diagnóstico inicial para la construcción de textos con secuencia dominante narrativa en los estudiantes del grado quinto jornada tarde del Colegio Arborizadora Alta. Pone en evidencia la necesidad de dar continuación al proceso de escritura implementado y desarrollado durante el 2014, con el fin de incentivar a niños y niñas para que desde el área de matemáticas y desde las diferentes temáticas escriban los problemas matemáticos que nos ayuden a abordar y a mejorar las estrategias para los procesos de construcción de textos.

Tema integrador: Los problemas matemáticos son nuestros.

Objetivo de la secuencia: Escribir problemas matemáticos que empleen las operaciones básicas.

Conceptos Fundamentales: Narración: función, elementos y estructura. Problemas Matemáticos que incluyan las operaciones básicas. Función, elementos y estructura.

Producto: Escritura de textos matemáticos con estructura narrativa dominante para presentarlos en la Feria Matemática.

### Cronograma de Actividades.

Contenidos	Objetivos	Acciones	Procesos Mentales	Producto
<b>Preparación de la Secuencia:</b> <b>*Sensibilización</b> <b>*Acuerdos</b>	*Construir acuerdos con los estudiantes sobre la forma de trabajo durante la secuencia. *Motivar a los estudiantes para la escritura de un problema matemático con secuencia narrativa dominante.	Sesión : 1 y 2 Tiempo: (3 horas) 1. Sensibilización y ejemplificación. *Apertura: Preguntar a los estudiantes sobre la forma como le gustaría se hiciera la clase de matemáticas. *Listado de temas sobre lo que les gustaría escribir para la Feria Matemática. *Elaboración de cronograma con tareas	* Recordar *Organizar *Integrar	*Cronograma * Listado de temas seleccionados en matemáticas.
<b>La Narración: Función, características, Categorías.</b>	Reconocer los conocimientos previos en los estudiantes sobre la narración.	Sesión: 3, 4 y 5. Tiempo: (4 horas) *Preguntas orientadoras sobre la narración ¿Qué es? ¿Qué elementos tiene? ¿Cuáles son sus partes? ¿Qué textos? *Socialización de respuestas con el grupo. Escritura inicial de un problema matemático con secuencia dominante narrativa.	* Centrar la atención. *Recordar *Organizar *Integrar	Construcción inicial de un problema matemático con secuencia narrativa dominante.
<b>La narración: modalidades</b>	*Identificar el esquema narrativo a partir de sus modalidades. *Explicar los diversos textos narrativos que existen.	Sesión: 6, 7 y 8 Tiempo: (6 horas) *Construcción de un cuadro comparativo de diferentes modalidades narrativas.	* Recordar *Analizar *Organizar *Integrar	*Cuadro comparativo de las diferentes modalidades narrativas.
<b>La Narración: Función y elementos</b>	Identificar los elementos de un problema matemático, su función y estructura.	Sesión: 9, 10 y 11 Tiempo: (5 horas) *Taller sobre el análisis de un problema matemático de interés para los estudiantes:	*Elaborar *Analizar *Organizar *Integrar	Taller de análisis de un problema matemático.

		<p>identificación de sus elementos y estructura.</p> <p>*Selección de los temas de interés para la escritura del problema matemático.</p>		
<b>La Feria Matemática</b>	<p>*Construir el primer escrito sobre un problema matemático que involucre varias operaciones básicas para presentarlo en la Feria Matemática.</p>	<p>Sesión: 12, 13 y 14 Tiempo: (6 horas)</p> <p>*Elaboración del plan textual.</p> <p>*Escritura del primer borrador del problema matemático.</p>	<p>*Integrar</p> <p>*Elaborar</p> <p>*Generar</p>	<p>*Plan Textual</p> <p>*Borrador uno del problema matemático.</p>
<b>La Feria Matemática</b>	<p>*Reelaborar el problema matemático y realizar de forma progresiva el segundo borrador.</p>	<p>*Sesión: 15, 16, y 17. Tiempo: (6 horas)</p> <p>*Opinión de los estudiantes de lo logrado hasta el momento.</p> <p>*Lista de cotejo del borrador uno: Revisión en parejas de los escritos.</p> <p>*Elaboración de un segundo borrador con las correcciones propuestas.</p> <p>*Revisión con la docente del segundo borrador empleando la rejilla número uno de evaluación.</p>	<p>*Monitorear la atención.</p> <p>*Elaborar</p>	<p>*Lista de cotejo.</p> <p>* Borrador dos del problema matemático.</p> <p>*Rejilla uno del segundo borrador.</p>
<b>Presentación del problema matemático en la Feria Matemática</b>	<p>*Realizar de forma progresiva el texto final del problema matemático.</p> <p>*Organizar la Feria Matemática con la presentación de los problemas escritos y seleccionados por los estudiantes.</p> <p>*Socialización de los resultados de la actividad planteada: aciertos y aspectos por mejorar.</p>	<p>Sesión: 18, 19 y 20 Tiempo: (5 horas)</p> <p>*Elaboración del texto final y revisión con la docente.</p> <p>*Autoevaluación, Coevaluación y heteroevaluación.</p> <p>*Selección de los mejores escritos.</p> <p>*Exposición y presentación de los problemas matemáticos en la Feria Matemática.</p> <p>*Evaluación conjunta entre docentes y estudiantes identificando fortalezas y debilidades de la secuencia.</p>	<p>*Monitoreo</p> <p>*Organización</p> <p>*Clasificación</p> <p>*Exposición</p> <p>*Presentación</p> <p>*Evaluación</p>	<p>*Rejilla Final de Evaluación.</p> <p>*Texto Final</p> <p>*Exposición Feria Matemática.</p>

## ANEXO 7

### COLEGIO ARBORIZADORA ALTA SEDE A

#### PLANEACIÓN PRIMER PERIODO- 2015

DOCENTE: LUZ MARINA ORDUZ

En este periodo se va a trabajar todo lo relacionado con la fracción, su representación y operaciones de suma y resta con números fraccionarios.

Objetivo: Lograr que los estudiantes escriban el significado de fracción y además puedan desarrollar correctamente las operaciones de suma y resta entre los números fraccionarios.

Primera semana de febrero

1. se inicia con el diagnóstico para saber cómo llega el estudiante a grado cuarto, se hacen operaciones varias entre números naturales, formulación de problemas desde la realidad del estudiante, dictado de números y escritura de la lectura de los mismos.

Segunda semana

1. Exploración de ideas previas sobre el tema “la fracción como parte de la unidad”
2. Representación gráfica de fracciones propias
3. Definición grupal de una fracción propia
4. Corrección de la definición de parte de la docente y de la exploración con el texto

Tercera semana

1. Escritura por parte de los estudiantes de la definición de fracción propia.
2. Representación gráfica de una fracción impropia
3. Definición individual del fracción impropia
4. Socialización de la definición
5. Corrección grupal de la definición final

6. Actividad para representar fracciones propias e impropias

#### Cuarta semana

1. Revisión de la actividad
2. Evaluación del trabajo hasta el momento
3. Plan textual con las ideas previas sobre el concepto de fracción
4. Escritura de la definición de fracción
5. Corrección de la docente y de los compañeros de cada definición
6. Escritura unificadas de un solo concepto de fracción , reuniendo la opinión de los estudiantes

#### Quinta semana

1. Desarrollo de operaciones entre números fraccionarios sumas y resta, involucrando su diario vivir ( frutas del refrigerio)
2. Ejercicios varios sobre suma y resta de números fraccionarios
3. Revisión del proceso adelantado para evidencias falencias en los niños.

#### Sexta, séptima y octava semana

1. Acercamiento de los estudiantes a problemas con números fraccionarios con elementos del hogar ( elementos de aseo)
2. Formulación de problemas que involucren el entorno
3. Plan textual para iniciar a formular problemas con números fraccionarios
4. Escritura de dos problemas con números fraccionarios
5. Revisión entre compañeros de los problemas
6. Escritura del segundo borrador de los dos problemas con números fraccionarios
7. Revisión de la organización de la información dentro del texto por parte de la docente
8. Escritura final de los dos problemas de números fraccionarios y socialización en los otros grados de cuarto.

**ANEXO 8**  
**SEMANA ACADÉMICA N° 1 y 2**  
SEMANA DE FEBRERO DE 2015  
PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES

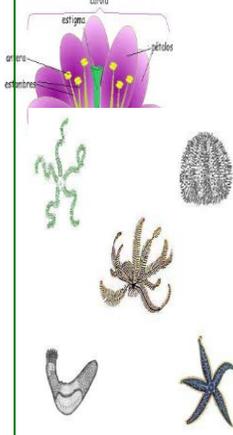
CURSOS	EJES TEMATICOS	INDICADOR DE LOGRO	ACTIVIDADES	OBSERVACIONES
401/4/402	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La célula</li> <li>• Características de seres vivos</li> <li>• Clasificación de seres vivos</li> </ul>	Reconoce e identifica las características que poseen los seres vivos para su clasificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación al estudiante para traer a la mente y el salón todo lo que conoce de la célula, definición, importancia</li> <li>• Búsqueda del tema en algunos libros, para apoyar los conocimientos iniciales</li> <li>• Elaboración de una célula en gelatina y otra en plastilina.</li> <li>• Dibujos correspondientes a la clasificación de seres vivos</li> <li>• Escritura del plan textual para escribir el primer borrador del concepto célula.</li> <li>• Escritura del concepto de célula</li> <li>• Corrección, sugerencias y recomendaciones a cada estudiante de su escrito</li> <li>• Segundo borrador y auto y coevaluación con sus pares</li> <li>• Escrito final del concepto y socialización en el salón.</li> </ul>	Se logró el desarrollo pleno del tema, la exposición y sustentación del trabajo de los niños.

**SEMANA ACADÉMICA N° 3 y 4**  
SEMANA DE FEBRERO DE 2015  
PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES  
CIENCIAS

CURSOS	EJES TEMATICOS	INDICADOR DE LOGRO	ACTIVIDADES	OBSERVACIONES
401/402  	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reino mónera</li> <li>• Reino protistas</li> <li>• Reino de los hongos</li> </ul>	Identifica estructuras de los seres vivos que les permiten desarrollarse en un entorno y que puede utilizar como criterios de clasificación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa a la naturaleza cuando vienes para el colegio y cuenta a los compañeros todo lo que vez.</li> <li>• Interpretación de taller escrito, recreación de cada reino</li> <li>• identificación por medio de dibujos.</li> <li>• Escritura de los conceptos desde la apropiación del tema, primero debe recordar los pasos que se tienen en cuenta para plasmar su pensamiento en la hoja</li> <li>• Corrección en parejas de las</li> </ul>	Se desarrolló normal el tema planeado, mediante, investigaciones, teoría escrita y explicación dada, correcciones entre pares y mi supervisión y orientación en la ejecución de cada actividad.

			definiciones <ul style="list-style-type: none"> <li>• Complemento por parte mía a las definiciones hechas</li> <li>• Revisión de ortografía y presentación general de las definiciones</li> </ul>	
---	--	--	---	--

**SEMANA ACADÉMICA Nº 5 y 6**  
 SEMANA DE MARZO DE 2015  
 PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES  
 CIENCIAS

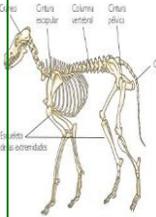
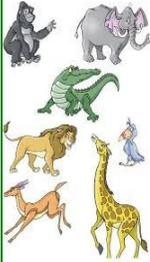
CURSOS	EJES TEMATICOS	INDICADOR DE LOGRO	ACTIVIDADES	OBSERVACIONES
401/402 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reino vegetal, Partes de la planta, clasificación de las plantas según la presencia de flores y según su tamaño.</li> <li>• Fotosíntesis.</li> <li>• Reino Animal</li> <li>• Animales invertebrados</li> </ul>	Identifica estructuras de los seres vivos que les permiten desarrollarse en un entorno y que puede utilizar como criterios de clasificación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación de cada reino y trabajo en clase.</li> <li>• Laboratorios relacionados con los temas</li> <li>• Acercamiento a las características de cada reino desde la exploración del estudiante</li> <li>• Plan textual con ideas previas sobre los reinos</li> <li>• Escritura de las definiciones obtenidas con la explicación, indagación y generación de sus ideas previas.</li> <li>• Consulta de otras fuentes, padres, vecinos y finalmente el texto.</li> <li>• Segundo borrador de la definición de cada reino</li> <li>• Revisión conjunta docente y estudiantes</li> <li>• Escritura del texto final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se desarrolló normal el tema planeado, mediante teoría escrita y explicación, exploración del entorno, trabajo en equipo y evaluación permanente de los logros de los estudiantes.</li> <li>• Queda pendientes por revisar dos laboratorios relacionados con los temas</li> </ul>

**SEMANA ACADÉMICA N° 7 y 8**

SEMANA DE MARZO Y ABRIL 2015

**PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES**

**CIENCIAS**

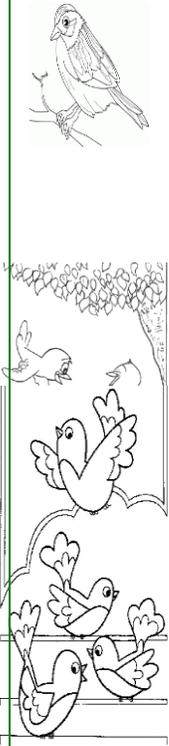
CURSOS	EJES TEMATICOS	INDICADOR DE LOGRO	ACTIVIDADES	OBSERVACIONES
<p>401/402</p>  	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reino Animal</li> <li>• Animales vertebrados.</li> <li>• Peces, anfibios,</li> <li>• Reptiles</li> <li>• Aves</li> <li>• Mamíferos</li> </ul>	<p>Identifica estructuras de los seres vivos que les permiten desarrollarse en un entorno. Características de cada clasificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación de taller escrito, recreación de cada reino.</li> <li>• identificación por medio de dibujos de las partes de la planta y sus funciones.</li> <li>• Representación artística de los reino</li> <li>• Plan textual para definir cada reino</li> <li>• Escritura del primer bosquejo sobre los reinos</li> <li>• Revisión individual y grupal de los escritos</li> <li>• Escritura del segundo texto complementado la información en algunos textos</li> <li>• Revisión de parte mía y corrección de la estructura del texto</li> <li>• Escritura de la definición final y socialización del escrito en el salón</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El tema de esta semana queda aplazado por el paro y cambio de horario. Para las semanas del 26 al 7 de Abril.</li> <li>• Se logra se buscas terminar estos temas con participación y recreación por parte de los niños.</li> <li>• Se socializa la experiencia con los demás estudiantes</li> </ul>

**SEMANA ACADÉMICA N° 9 y 10**

SEMANA DE ABRIL DE 2015

**PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES**

**CIENCIAS**

CURSOS	EJES TEMATICOS	INDICADOR DE LOGRO	ACTIVIDADES	OBSERVACIONES
<p>401/402</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de la naturaleza</li> <li>• Individuo</li> <li>• Especie</li> <li>• Población</li> <li>• Comunidad</li> </ul>	<p>Identifica estructuras de los seres vivos que les permiten desarrollarse en un entorno. Características de cada clasificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación de taller escrito, recreación de cada reino, identificación por medio de dibujos de las partes de la planta y sus funciones.</li> <li>• Explicación de cada estudiante de lo que entiende de estos términos</li> <li>• Plan textual</li> <li>• Revisión de textos para apoyar los con conocimientos previos</li> <li>• Escritura de la definición, corrección individual, grupal y mía</li> <li>• Escritura del texto final</li> <li>• Construcción de un diccionario que recopile todas las definiciones o conceptos trabajados en el periodo para compartirlo el día de la ciencia en el colegio.</li> </ul>	<p>Se realizó evaluación de temas de invertebrados.</p> <p>El tema de esta semana se realizó pero con el curso 401 quedamos en la mitad así que se terminará en la próxima clase, nos afectó se posesión del Gobierno escolar.</p> <p>Se termina el trabajo con el curso pendiente y se amplía el plazo para el diccionario.</p>

**SEMANA ACADÉMICA N° 12**

SEMANA DE ABRIL DE 2015

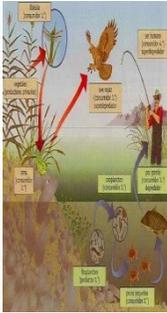
**PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES**

**CIENCIAS**

CURSOS	EJES TEMATICOS	INDICADOR DE LOGRO	ACTIVIDADES	OBSERVACIONES
<p>401/402</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptaciones de los organismos:</li> <li>• Físicas</li> <li>• De funcionamiento</li> <li>• De comportamiento</li> <li>• Adaptaciones de las plantas</li> <li>• Adaptaciones de los animales.</li> </ul>	<p>Diferencia adaptaciones morfológicas, fisiológicas y de comportamiento.</p> <p>Relaciona algunas adaptaciones de las plantas con el hábitat en que viven.</p>	<p>Interpretación de taller escrito, recreación mediante un friso las diferentes adaptaciones.</p> <p>Recreación en el cuaderno a la teoría dada a partir de sus propias palabras</p>	

		<p>Reconoce las adaptaciones de los animales frente a su tipo de alimentación y su hábitat.</p>	<p>Revisión de las definiciones. Reescritura de las definiciones.</p>	
---	--	---	---	--

**SEMANA ACADÉMICA N° 13**  
**SEMANA DE ABRIL DE 2015**  
**PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES**  
**CIENCIAS**

CURSOS	EJES TEMATICOS	INDICADOR DE LOGRO	ACTIVIDADES	OBSERVACIONES
<p>401/402</p>  	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones entre los organismos de la comunidad.</li> <li>• Depredación, simbiosis, parasitismo, competencia, comensalismo.</li> <li>• Relación por el alimento:</li> <li>• Cadena alimentaria: Productores, consumidores descomponedores.</li> </ul>	<p>Diferencia las relaciones entre los organismos de la comunidad</p> <p>Reconozco una cadena alimentaria: y sus participantes Productores, consumidores y descomponedores.</p>	<p>Sopa de letras y cuestionario al respecto del tema.</p> <p>Definición de cada termino con sus palabra</p> <p>Socialización y corrección de los significados</p> <p>Escritura del segundo borrador con los significados</p> <p>Revisión de mi parte</p> <p>Evaluación durante todo el proceso. Desarrollo de la guía dada.</p>	

## **Anexo 9: Textos propios producto de la creatividad docente**

**¿Hay democracia en  
nuestro país?**

**Secuencia dominante:  
Argumentativa**

Se dice que la democracia es la “voluntad del pueblo”; pero a lo largo de la historia colombiana, se observa que no se aplica dicha frase.

En los gobiernos formados desde la independencia se imponen las decisiones de quien dirija el estado; por su puesto nunca fue el interés del pueblo. Y así sucesivamente cada gobierno modifica la constitución según unos intereses comunes.

Se ve en la actualidad con el gobierno, con las instituciones, en las aulas, en los hogares, etc., ¿realmente se sabe aplicar la democracia? ¿Dónde está la falencia sobre el tema? ¿Será porque se enseñaron a les impongan?

Todavía falta tanto... pero nunca es tarde, se debe empezar desde las aulas cuando se elijan niños representantes para el personero, para jaibanas, para las izadas, etc. Tal vez ellos pongan en práctica eso en sus casas, enseñen a sus familias, se interesen por los problemas de su comunidad y proponer en bien de todos.

Si se tiene la iniciativa y se aporta un granito de arena en este tema tan complejo pero no imposible y se llegará a formar líderes más en bien común que el personal. Así se verán las nuevas generaciones con un verdadero cambio de actitud para poner en práctica los intereses de todos y no de unos pocos.

**Texto escrito por:  
Luz Marina Orduz  
Docente I.E.D Arborizadora Alta**

## **Anexo 10: Textos propios producto de la creatividad docente**



El aprendizaje es un proceso que cambia con el transcurso del tiempo, por tanto todo ser humano presenta diferentes formas de adquirir conocimiento.

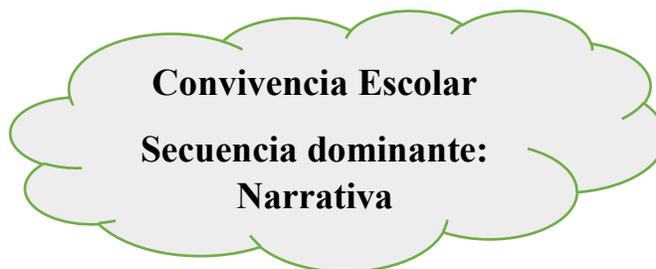
Este puede estar relacionado con la variedad de contenidos que a su vez pueden ser: informativos, narrativos o descriptivos. Esto con el fin de desarrollar habilidades y hábitos escritores, apropiados para estudiar las diferentes disciplinas.

Por eso es necesario que el proceso se fundamente en la vida del ser humano, teniendo en cuenta el desarrollo en sí mismo, pues el niño en el momento de aprender encuentra obstáculos que no siempre son consecuencias de los adultos, ya que ellos están sometidos a unas condiciones sujetas a los parámetros dados por el gobierno hacia la educación a favor de la globalización.

De ahí la importancia de resaltar el saber hacer del maestro que no es únicamente motivar a los estudiantes en el proceso cognitivo sino buscar estrategias que logren despertar interés que responda a sus necesidades de aprendizaje, y así poder obtener resultados de un mejor aprender en los niños y niñas.



## **Anexo 11: Textos propios producto de la creatividad docente**



Cuando se comparten espacios, es obligado establecer relaciones entre quienes los habitan y el conjunto del entorno. Cuando los espacios que se comparten están destinados a un establecimiento educativo, es decir a la Escuela, es necesario reconocer que se presentan unas relaciones entre maestros, padres de familia, estudiantes, empleados administrativos y de servicios generales. El papel desempeñado por cada uno condiciona la mayoría de sus actitudes dentro del espacio que se comparte.

Las interrelaciones, tanto personales como con el medio ambiente, se realizan a través del lenguaje, las expresiones artísticas, las actividades productivas, recreativas; también las emociones, como el amor, el odio, la ira, la tristeza, la edad, el sexo, las circunstancias familiares y culturales de cada individuo, le ponen un sello característico de la comunicación entre seres humanos y su entorno.

¿Cómo funciona la comunicación entre ellos?

Entre los seres humanos se presentan redes de comunicación con diversos propósitos, de las cuales confluyen en redes formales e informales.

Las formales son las que crea la sociedad, en las ciudades, en los barrios, de manera oficial o por iniciativa particular, generalmente adquieren la forma de asociaciones, sociedades, clubes, comités, entre otras.

Desde otro punto de vista, las redes informales de comunicación surgen por diversas circunstancias siendo principales las de índole personal.

No todas estas interacciones de comunicación tienen fines positivos, formativos o legales, a pesar de no ser la regla, cada vez con mayor frecuencia surgen relaciones interpersonales cuya motivación contraria a la ley y a las buenas costumbres. Estas interacciones deben ser identificadas y tenidas en cuenta para la regulación de ellas principalmente, del ambiente que debe crearse en el espacio escolar. En estas interrelaciones, el hombre construye su entorno al tiempo que se construye a sí mismo. No sólo educa el educador, también lo hace

este conjunto de interrelaciones de donde se deduce su importancia y trascendencia para la vida personal, familiar, escolar, social y cultural.

Estamos convocados a ser parte de esta red de interrelaciones cuyo propósito a de ser la mediación para que el lenguaje sea empleado como una manifestación de cultura en las relaciones. Nuestro compromiso en esta ardua tarea educativa es ser parte de la transformación y el cambio que nos convoque a mejorar desde las aulas el clima y la convivencia escolar.

**Texto escrito por:**

**Lilia Ma. Elena Gámez**

**Docente I.E.D Arborizadora Alta.**