

## INVESTIGACIÓN

### El Valor Social de la escritura: acción que se instaura en la transformación de la práctica de enseñanza.

**LINEA:** TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA ENSEÑANZA DEL EDUCADOR EN LENGUAJE

Autor

Libia Katherine Díaz Lozano

[libiadilo@unisabana.edu.co](mailto:libiadilo@unisabana.edu.co)

#### Resumen

Este artículo se desarrolla con el objetivo de describir las transformaciones de la práctica enseñanza que fortalecen los procesos de producción escrita de los estudiantes de ciclo II del colegio Villas del Progreso IED, partiendo de la premisa que es el docente como protagonista del proceso de enseñanza y de la importancia de su rol en la sociedad, quien debe realizar un proceso metacognitivo sobre su propio quehacer que le permita reflexionar y proponer estrategias que fortalezcan las habilidades necesarias para desarrollar un proceso de escritura con sentido y valor social en los estudiantes. Este documento se desarrolla a la luz de referentes teóricos que guían el proceso didáctico de la docente investigadora en el marco de la investigación acción pedagógica, soportada en los ciclos de reflexión de las sesiones de clase planeadas y ejecutadas que dan cuenta de los cambios tanto en el proceso de pensamiento como en las decisiones didácticas y el proceso de enseñanza actual de la investigadora.

#### Abstract

This article is developed with the objective of describing the transformations of the teaching practice that strengthen the process of writing production in the students of the II cycle of the School Villas del Progreso IED starting from the premise that the teacher is the central character during the educative process and the importance of its role in the society, who has to develop a metacognitive process about its own what to do that allows it to reflect and propose strategies that strengthen the skills necessities to develop a writing process with sense ad social value in the students. This document is developed in light of theoretical references that guide the didactic process of the researcher teacher in the framework of the investigation of the pedagogical action, supported in the cycles of reflection of the class sessions planned and executed that account the changes in the thinking process like in the didactic decisions and the process of the current teaching of the research process.

**Palabras claves:** Práctica de enseñanza, Reflexión, Planeación, Escritura, Valor Social, Habilidades Comunicativas

## **Introducción**

El análisis y deconstrucción de la práctica de enseñanza del maestro de lenguaje permite identificar las dificultades que se presentan en este proceso, las cuales se ven reflejadas en aprendizajes triviales y comprensiones superfluas de los estudiantes. Así las cosas, se hace necesario desarrollar un ejercicio investigativo y reflexivo orientado a generar transformaciones desde la realidad misma del aula, al respecto Latorre (2003) explica que

El profesorado investigador asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados (p.12).

Por tanto, en este trabajo de investigación se propone que la transformación de la práctica de enseñanza contribuya y fortalezca la producción escrita de los estudiantes teniendo como eje principal su función social; en el que se conjugue tanto el saber pedagógico como el disciplinar del docente investigador.

## **Desarrollo**

La investigación desarrollada aborda la escritura como un proceso cognitivo que tiene usos sociales diversos, y como tal debe ser enseñado. Al respecto Hurtado, citado por Echeverry y Díaz (1998), afirma que escribir es “un proceso constructivo de representación de significados a través de los cuales se expresan los pensamientos y los sentimientos con una intención comunicativa; es una forma de relacionarse y de expresarse”, y no visto únicamente como un proceso de decodificación de códigos verbales plasmados en un texto, ni como una tarea inmediata por desarrollar.

Dicho ejercicio investigativo, se sitúa en el contexto de la Institución Educativa Villas del Progreso, en la que después de una detallada observación reflexiva sobre las prácticas de enseñanza y el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se han evidenciado varias dificultades, propias de los llamados escritores novatos como las planteadas por Flórez, (2005) frente a contenido, audiencia, propósito, organización del texto y su reescritura.

En los grupos en los que la maestra investigadora tiene a cargo el área de Lenguaje, se ha evidenciado la escasa motivación intrínseca y extrínseca frente a ejercicios de producción textual, propuestos en varias ocasiones después de una explicación y una ejemplificación. Al desarrollar el ejercicio, los estudiantes solo solicitaban tener la oportunidad de representarlo con un dibujo, dejando así de lado, preguntas de aspectos como ¿Para quién escribimos y con qué fin? Esto debido a que el único objetivo que ellos tienen en mente es escribir para ser evaluados por la docente, pues, este es el que ha primado en las prácticas de enseñanza, en las que periódicamente se circunscriben acciones inmediatas que buscan que el estudiante produzca un texto en una sesión de clase o una evaluación de final de período, con el agravante que la docente será la única persona que leerá el texto.

Como se indicó, después de realizar un ejercicio reflexivo, se identificó que las dificultades que presentan los estudiantes se derivan en su gran mayoría de la ejecución de la práctica de enseñanza de la docente investigadora. Para fundamentar estas afirmaciones se revisaron y analizaron varios elementos estructurantes que hacen parte de la práctica de enseñanza y que están relacionados directamente con la escritura como “Objeto de

enseñanza” (Lerner p.42). Estos, hacen referencia a la planeación de las clases, la ejecución de las mismas y la evaluación del proceso de producción textual.

El primero de ellos fue la planeación (Anexo 1) aspecto fundamental para el desarrollo de una clase en cualquier disciplina, entendida según Fierro (s.f) como “el producto de una reflexión del docente sobre los distintos componentes de las situaciones de enseñanza y aprendizaje” (p.7) Es en este aspecto, punto de partida de todo proceso de enseñanza formal, donde se encontró un ejercicio ambiguo e inestable, pues la docente no tenía en cuenta varios componentes que se correlacionan entre sí y que permiten anticipar la práctica y proyectar un proceso de enseñanza activo, dinámico y flexible. Entre esos componentes están: las metas y objetivos, ejecución de las clases, distribución del tiempo de clase, selección de los contenidos; a continuación se hace una breve recapitulación de estos en el contexto escolar en el que se desarrolla esta investigación.

En cuanto a las metas y objetivos, estos no se incluían en la planeación. Es decir, “las comprensiones que el docente espera que sus estudiantes alcancen durante un determinado tiempo (un semestre, bimestre o inclusive un año) y dan sentido a las acciones que les piden a sus estudiantes realizar” (León, p.26) no se hacían explícitos, se limitaban a dar cuenta de procesos memorísticos de información sobre los contenidos seleccionados y no tenían concordancia con la secuencia de actividades propuestas para la clase. Por tanto, la docente no brindaba a los estudiantes una razón o un sentido real para desarrollar la actividad y adquirir el conocimiento que se pretendía construir; los niños solo resolvían actividades para recibir una calificación.

El siguiente componente que se observó fueron las estrategias de enseñanza para la producción escrita, las cuales se centraban en el desarrollo de contenidos plasmados en la malla curricular propuesta por la Institución Educativa, sin tener en cuenta estrategias que promoviesen la comprensión de los estudiantes y que desde el ejercicio profesional se orientaran a la enseñanza de la escritura en términos de producción. Particularmente, sobre las estrategias referidas a la escritura se puede indicar que la docente no tenía una base teórica para desarrollar la propuesta de enseñanza en torno a este proceso, por tanto esta habilidad se relegaba y se desconocía su importancia en el desarrollo de la clase de lengua castellana y en las demás áreas del conocimiento.

Además, los escasos ejercicios de escritura propuestos se orientaban con una instrucción simple, tal vez ambigua para algunos estudiantes. En las planeaciones revisadas no se proponían ejercicios de producción orientados a que el estudiante hiciera consciencia que un texto no se construye en una única versión, sino que es el resultado de un trabajo de varias fases, como las propuestas por Flórez (2005) “planificación, transcripción, revisión y edición”. El no desarrollar estos procesos recurrentes, impiden tanto al docente como al estudiante obtener productos de calidad.

Tampoco se tenía en cuenta en la planeación la distribución del tiempo disponible, que según Fierro (s.f) así como puede ser un recurso, fácilmente se puede convertir en una limitación. Pues, ciertamente el tiempo para el desarrollo del programa incluido en las mallas curriculares era escaso y se priorizaba como una de las principales preocupaciones de la docente.

El segundo aspecto que se analizó fue la ejecución de la clase, momento en el cual se desarrolla la planeación y se ponen en juego las estrategias de enseñanza. Allí, se evidenció que no se contemplaba una selección de contenidos, ni una construcción de la secuencia de presentación de contenidos y actividades de aprendizaje propuestas en la planeación. El proceso de escritura no aparecía en el desarrollo de la clase, era una habilidad olvidada, relegada a máximo una vez por período. Por tanto los estudiantes no establecían la relación de los temas con la importancia de fortalecer esta habilidad comunicativa.

En los pocos ejercicios de escritura desarrollados se encontró también que la docente se centraba en orientar el proceso de enseñanza en función de la caligrafía y la gramática formal, como la ortografía y el manejo de las categorías gramaticales, aspectos que son importantes en la enseñanza, pero que no pueden ser los únicos. Además, no se brindaba herramientas que le permitieran al niño exponer sus ideas de forma clara y coherente, debido a que no era evidente el propósito del texto que iba a elaborar, no se llevaba al estudiante a entender el fondo de un proceso, que como se ha dicho es cognitivo y no mecánico y perceptivo. Al respecto Lerner (2001) afirma que “en el aula se espera que los niños produzcan textos en un tiempo muy breve y escriban directamente la versión final, en tanto que fuera de ella producir un texto es un largo proceso que requiere muchos borradores y reiteradas revisiones...”(p.49). Situación que se evidencia en la Figura 1 de un ejercicio de escritura realizado en la clase de lengua castellana, desarrollada por la maestra investigadora. (Ver Anexo 2)

El tercer aspecto identificado en la praxis del ejercicio de escritura, propuesto por la docente fue la evaluación. Este aspecto está denominado en el documento institucional de planeación de clase como instrumentos de evaluación, allí se registraba únicamente el producto que se esperaba que los niños entregaran al finalizar la clase o la actividad, pero no se hacía evidente una evaluación continua, integral y cualitativa, como la que se propone en el SIE. No se evidenciaba la aplicación del concepto de evaluación allí estipulado para la institución “la evaluación es procesual en la medida en que se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje y tiene por objetivo informar que ha logrado el estudiante y advertir dónde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje, permitiendo la búsqueda de estrategias educativas que permitan la superación de estas” (p.97)

Considerando así el asunto, se hace necesario buscar y desarrollar estrategias que fortalezcan la motivación, garanticen el desarrollo y apropiación del proceso de escritura como herramienta de comunicación real en los estudiantes. Que se comprenda la importancia de desarrollar las fases de la escritura para obtener textos de calidad y con esto se fortalezcan los procesos cognitivos básicos, metacognitivos, formativos, comunicativos y colaborativos, lo cual paralelamente influirá de forma positiva en el proceso académico y de convivencia de cada uno de los estudiantes, entendiendo la escritura como un proceso que tiene una función social. Al llegar a este punto, bien vale la pena reconocer que

El desafío es -...- orientar las acciones hacia la formación de escritores, de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, en vez de continuar "fabricando sujetos" cuasiágrafos, para quienes la escritura es

suficientemente ajena como para recurrir a ella sólo en última instancia y después de haber agotado todos los medios para evadir tal obligación (Lerner, 2001, p.40).

### **Implementación de la propuesta**

Tras realizar dos ciclos de reflexión surgió la necesidad de centrar la investigación y transformación de la práctica en la búsqueda y desarrollo de estrategias que permitan superar las dificultades que los estudiantes exponen frente al proceso de escritura y que la docente ha invisibilizando con su quehacer diario omitiendo el desarrollo de esta habilidad y opacando su importancia en el uso social real de la habilidad comunicativa de la escritura. Esta determinación se tomó cuando la docente investigadora logró comprender, como afirma Ritchhard, Church y Morrison (2014) que “al poner a los estudiantes en el centro del proceso educativo, y no al final, nuestro papel como docentes pasa de *entregar información a apoyar y fomentar a los estudiantes para que se comprometan e involucren con las ideas a estudiar*” (p.52), es decir, visibilicen sus ideas frente al conocimiento que están construyendo.

Razón por la cual, la docente investigadora se dio a la tarea de articular sus planeaciones incluyendo estrategias enfocadas al desarrollo de esta habilidad como se evidencia en el tercer Ciclo de reflexión. En este ciclo se amplió el horizonte de trabajo de la docente a la luz de referentes teóricos admitiendo identificar aspectos claves afanosos de transformación en su práctica de enseñanza. Primero, permitió definir y reconocer la escritura como un proceso y no como una tarea mecánica e inmediata a ejecutar por parte de los niños en la hora limitada de la clase de lengua castellana como se evidenciaba antes de iniciar la

transformación de la práctica. Puesto que la maestra no proponía ejercicios de composición escrita, pues esta habilidad la mayoría del año era relegada y los pocos textos que se realizaban durante el año escolar se desarrollaban basados en una instrucción general dictada por la docente según el tipo de texto estipulado en la malla curricular del grado, el cual solía pertenecer al género narrativo y tras conocer las características del texto a desarrollar conceptualizadas por la docente de forma magistral y transcritas a los cuadernos la indicación era “escriba un cuento, fábula o leyenda según lo visto en clase”(ver anexo 3, Figura 2).

Además, si los ejercicios eran revisados se centraba especialmente en calificar el aspecto formal, lo que Cassany (1987) llama el código escrito, es decir, las reglas lingüísticas de la lengua materna: gramática, mecanismos de cohesión, coherencia, variedad y registro adecuados, convenciones sobre la disposición y caligrafía por medio de unos símbolos llamados por la maestra claves para una buena escritura, pero no profundizaba en la corrección de la composición del texto en su trasfondo y estructura y mucho menos se realizaban varias versiones del mismo.

En segunda instancia, esta investigación permitió a la docente identificar las principales dificultades que los estudiantes presentan en el de proceso de escritura indicadas por Flórez (2005) sobre contenido, audiencia, propósito, organización de la información, planeación y reescritura de un texto. En tercer lugar, tras identificar y ser consiente que las dificultades de los estudiantes provenían dela planeación como primer momento didáctico del proceso de enseñanza, el cual según Fierro (s.f) se entiende como “el producto de una reflexión del docente sobre los distintos componentes de las situaciones de enseñanza y

aprendizaje” (p.7), se reevaluaron los aspectos que están presentes en esta como: objetivo, fuentes de planificación, distribución del tiempo, selección y organización del contenido, estrategias de enseñanza y proceso de evaluación.

Como resultado del análisis de estos tres aspectos la docente ha evidenciado varios obstáculos que se interponían en la enseñanza del proceso escritor, retomados por Kaufman (1994) como el desconocimiento docente de los tipos de texto, la enseñanza desvinculada de la gramática y además el desuso social de la escritura debido a que “las actividades de escritura solían carecer de destinatarios reales, a partir de lo cual, el tiempo de las reescrituras y revisiones era habitualmente insuficiente y desvalorizado” (p.4) o simplemente se omitían. Entonces, producto de este análisis se replantean las prácticas pedagógicas transformando paso a paso estos aspectos en el ejercicio diario de clase.

Dicho lo anterior, se describe de forma breve el ejercicio desarrollado por la docente en el presente año lectivo. Este inició con la inclusión del proceso de escritura en la planeación y relacionándolo de forma coherente con el tipo de texto propuesto en la malla curricular del grado para seleccionar la estrategia a llevar a cabo. En el primer periodo la propuesta de escritura se enlazo con la anécdota, texto propio del género narrativo. Para este ejercicio los estudiantes contaron con la explicación y conceptualización del concepto y la estructura del texto narrativo, ya conocido por los estudiantes, lo cual les facilitó su comprensión y producción pues lo compararon rápidamente con la elaboración de un cuento (Anexo 4. Figura 3).

Tras la revisión de la primera versión del texto los estudiantes tuvieron la posibilidad de leerlo y reescribirlo según las correcciones referentes al código escrito y de composición del escrito dadas por la docente. La mayoría de los estudiantes desarrollaron la corrección sin mayor dificultad pues se centraron en las correcciones de faltas ortográficas, puntuación y estructura del texto, la cual consistía en tres párrafos; inicio, nudo y desenlace. La mayoría cumplió con el fin del texto contar un evento gracioso o de suspenso que hubiese vivido. Para este fin, la docente investigadora ha modificado su ejercicio pedagógico estableciendo e interrelacionado en la planeación un doble objetivo en las actividades de escritura, uno discursivo referente a la función del texto que se escribe y otro específico de aprendizaje previsto en la malla curricular institucional del grado como sugiere Camps (s.f)

Para el segundo periodo el tipo de texto expuesto en la malla curricular era el descriptivo (Anexo 5. Figura 4). Para esta temática se inició con la escritura de la descripción de un canguro basado en un documental sobre este animal tras el ejercicio de tomar notas para recolectar la información, insumo para realizar la planificación del texto. Luego trabajaron con un compañero buscando dar y recibir sugerencias sobre su escrito, desarrollando la fase de transcripción. Para desarrollar la segunda versión del texto los estudiantes tuvieron la oportunidad de reunirse en parejas releer los dos textos y reconstruir el escrito, teniendo en cuenta la empatía descrita por Cassany (1987) como la “habilidad de saber ponerse en la piel de otra persona para comprenderla”, haciéndolos conscientes de la importancia de tener presente la audiencia que va a leer su texto,

Al terminar la primera versión de la descripción se evidenció dificultad para organizar y seleccionar la información que deseaban incluir en el texto. Pero, en la segunda versión de la mayoría de los escritos se evidenció un mejor dominio de la selección, clasificación y organización de la información, plasmada en la estructura, pues se pasó de la escritura de ideas aisladas o adicionadas con el conector Y o el punto seguido a una estructura por párrafos cada uno correspondiente a temáticas específicas que describen algún aspecto del animal como: su alimentación, cambios físicos, características y comparaciones con seres de su misma especie, el uso de términos técnicos y de diferentes palabras que les permitía conectar las ideas y darle coherencia, cohesión e ilación al texto.

Luego se propuso desarrollar un segundo ejercicio de texto descriptivo más complejo, no por su estructura sino por su proceso de escritura, pues su planeación se basó en las fases de escritura propuestas por Flórez (2005) planeación, transcripción, revisión y edición. Para esto, se diseñó un plan de trabajo que inició con una actividad de motivación y selección de la temática a investigar, pero con el plus de que el texto iba a ser leído por personas externas al aula por medio de una herramienta multimedia, un blog creado por la docente y titulado por ellos como Exploradores de palabras, es decir los textos de los estudiantes iban a ser leídos por una persona externa diferente a la docente y ellos sabían quién era el posible lector, su audiencia. Para iniciar los estudiantes completaron su perfil de Facebook en una plantilla de la interfaz de esta red social elaborada por la docente, donde uno de los comentarios a realizar era que lugar le gustaría conocer, allí eligieron el país sobre el cual iban a elaborar una guía turística (Anexo 6. Figura 5).

El segundo momento de este plan fue consultar información sobre el país seleccionado y dialogar con sus compañeros a la luz de una dinámica de encuentros según la hora establecida y responder una pregunta propuesta por la docente como; ¿Qué sitio turístico de ese país te gustaría visitar y porque? o ¿conoces a algún personaje famoso de ese país? (Anexo 6. Figura 6). El tercer momento tras saber los aspectos que se iban a conocer sobre el país fue la fase de planeación (Anexo 6. Figura 7).la cual se desarrolló con base en las preguntas que guiaron la actividad anterior pero con una información más sólida. El cuarto momento consistió en iniciar la rutina de pensamiento antes pensaba – ahora pienso, y escribir la primera versión del folleto de la guía turística (Anexo 6. Figura 8) teniendo en cuenta las correcciones realizadas por la docente en la guía de planeación, es decir que iniciaron la fase de transcripción.

El quinto momento fue escribir la segunda versión del texto (Anexo 6. Figura 9), tras realizar construcciones de párrafos conjuntas con el modelaje de la docente en el tablero sobre algunos de los aspectos a trabajar como la ubicación geográfica y el significado de la bandera del país seleccionado. Finalmente, el sexto momento fue elaborar la versión final del texto (Anexo 6. Figura 10) teniendo en cuenta el modelo elaborado y explicado por la docente y los criterios seleccionados en colectivo para la valoración de la guía turística y finalizar la segunda parte de la rutina de pensamiento antes pensaba – ahora pienso (Anexo 6. Figura 11), la cual como afirma Ritchhard tiene el objetivo de “ayudar a los aprendices a reflexionar sobre como su pensamiento ha cambiado a lo largo del tiempo” (p.95)

Durante el desarrollo de este ejercicio de escritura se evidenció desmotivación por situaciones externas a la clase, desinterés al no traer la información necesaria a la clase, lo cual impidió el desarrollo de la actividad para algunos estudiantes y pereza al tener que realizar varias versiones del texto pues la mayoría de los estudiantes al elaborar la segunda versión del texto se limitaban a transcribir algunas veces cometiendo los mismos errores o sin leer las correcciones dadas por la docente. Aunque hubo algunas excepciones de estudiantes que realizaron el proceso de escritura basado en las correcciones realizadas al terminar cada versión empleando las claves para una excelente escritura, determinadas en colectivo con los niños al iniciar el año escolar (Anexo 6. Figura 12) y preguntas orientadoras que pretendían facilitar la organización de ideas o verificación y profundización de la información.

Hay que mencionar además que resaltaron aspectos positivos como el agrado por el trabajo en grupo el cual les facilitó compartir gustos, información e ideas para la redacción de los párrafos aunque no estuvieran escribiendo sobre el mismo país. Por otro lado, el ejercicio de verbalizar las ideas y escribir un modelo de párrafo en el tablero en conjunto con los compañeros y la docente motivó y facilitó el proceso de escritura. Finalmente el tercer aspecto fue que los niños se exigieron en el uso de términos técnicos pertinentes y en la buena escritura usando de forma adecuada el código escrito. A pesar de esto, la rutina de pensamiento del 96% de los estudiantes refleja que a pesar de desarrollar el ejercicio y la reiteración verbal de las fases ejecutadas estas aun no son claras para la mayoría de los estudiantes quienes ven el proceso de escritura como algo mecánico.

Tras este arduo ejercicio de análisis y transformación pedagógica se evidencio que las fuerzas culturales propuestas Ron Richhard, influyen y trascienden en el aprendizaje y comprensión de los estudiantes de una forma notoria en el aula de clase y por tal razón es necesario retomarlas y explicar su influencia en este proceso investigativo.

La primera fuerza es el tiempo, antes de iniciar este proceso de investigación y en los primeros ciclos de reflexión no se organizaba, no era un factor importante dentro de la planeación de la sesión de clase, gracias al ejercicio reflexivo sobre lo que implica, se ha redireccionado su manejo y se ha retomado en el ejercicio pedagógico de planeación y gestión de aula como un aliado, al ejecutarse la clase se ha dado mayor importancia a priorizar el aprendizaje pues como indica el autor las decisiones que se toman sobre este factor en el desarrollo de la clase indica que es lo que realmente se valora y le brindamos mayor importancia y no es precisamente el cumplir con la lista de actividades planteadas o las temáticas estipuladas para el periodo académico, así se han ido incluyendo e implementado poco a poco Estrategias para administrar el tiempo propuestas por Gettinger & Walter, 2012 citado por Ritchhard (p.99) como:

minimizar las interrupciones, reducir el tiempo de transición, establecer rutinas para tareas comunes, facilitar la respuesta activa de los estudiantes, enfocarse en metas explícitas, proporcionar retroalimentación, adaptar la instrucción a las necesidades y habilidades de los estudiantes (enseñanza receptiva), fomentar la independencia y enseñar a los estudiantes estrategias metacognitivas, entre otros.

La segunda fuerza que se retoma es el modelaje que se entendía como un procedimiento de demostración de la actividad o trabajo a realizar y debía replicarse, pero este según Ritchhard (2015) es el llamado modelado explicito, el cambio radica entonces en iniciar a desarrollar

un proceso de modelado implícito , el cual indica quien es el maestro como pensador y aprendiz, como lo explican Collins, Brown y Holum (1991): "En el aprendizaje cognitivo, uno tiene que sacar el pensamiento deliberadamente a la superficie para hacerlo visible , ya sea en lectura, escritura o resolución de problemas. El pensamiento del maestro debe hacerse visible para los estudiantes y el pensamiento del estudiante debe hacerse visible para el maestro" (citado por Ritchhard, 2015, p.130)

La tercera fuerza hace referencia a los tipos de interacción en el aula de clase, donde se debe tener en cuenta el intercambio de ideas entre docente – estudiantes, sino también, entre compañeros. El autor indica la importancia de la capacidad de escucha y el cuestionamiento para construir una cultura de pensamiento y un aprendizaje significativo, iniciando con el ejemplo del docente. De esta forma se ha llegado a ejercicios de escritura colaborativa informal entre los estudiantes, que les permiten corregir y ajustar la información y aspectos formales del proceso de transcripción del texto.

## **Conclusiones**

Tras el desarrollo de este trabajo investigativo que implica un ejercicio de reflexión constante, a continuación se presentan los aspectos más relevantes que dan cuenta de los avances y transformaciones de la práctica. Cabe aclarar que el proceso de deconstrucción, construcción y reconstrucción de la práctica de enseñanza es inacabado pues se encuentra en constante desarrollo y fundamento, al finalizar una etapa completa de los tres momentos didácticos: planeación, gestión en el aula y evaluación, se analiza, evalúa y da paso a la siguiente fase de ejecución lo cual permite dar cuenta de los resultados de las acciones

propuestas y avances alcanzados. Como se indicó al inicio de este párrafo, en las próximas líneas se exponen los avances y transformaciones.

- El proceso que más se dificulta al iniciar el análisis de la práctica de enseñanza pero que a su vez la enriquece contundentemente es la observación. Como afirma Latorre (2003) “la observación implica, en este sentido, la recogida de información relacionada con algún aspecto de la práctica profesional. Observamos la acción para poder reflexionar sobre lo que hemos descubierto y aplicarlo a nuestra acción profesional”. (p.49). De esta manera y con base en los videos y diarios de campo realizados se hizo posible reconocer las falencias de la docente investigadora en cada uno de los momentos didácticos de su quehacer, para así progresivamente realizar cambios que contribuyeran al mejoramiento y transformación de la práctica pedagógica y por ende en el proceso de aprendizaje de producción textual de los estudiantes.
- El proceso de planeación definido por Harf (2017) como el “proceso mental que orienta la acción en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para alcanzar un fin” (p.174) es uno de los elementos esenciales en la práctica docente y por tanto fue el primero en permitir discernir e identificar específicamente las falencias con las que se desarrollaba la práctica de enseñanza de la docente investigadora. Al analizar el documento de planeación inicial y observar cómo se ejecutaba lo que se estipulaba en este, se evidencio que los tópicos generativos eran evidentes, el objetivo no era explícito ni claro para ninguno de los sujetos que

participaban en la clase por tanto no tenían conciencia del propósito para el desarrollo de la misma. A su vez, el ítem instrumentos de evaluación relegaba el proceso de evaluación lo que no permitía el desarrollo de criterios claros de valoración. Por tanto, al realizar la reconstrucción de la planeación basado en los referentes teóricos pertinentes se estipulo: explicitar las temáticas y los objetivos por sesión de clase, explicitar los momentos de la clase y sus estrategias didácticas utilizadas para el desarrollo de la habilidad de producción textual en los estudiantes y finalmente estipular claramente los criterios del proceso de valoración continua.

- La docente investigadora como toda persona que se atreve a enseñar sabe que nunca deja de aprender y esto se hace evidente en la transformación de sus concepciones con base en los referentes teóricos que aportan en la ejecución de acciones precisas orientadas a planear y desarrollar estrategias que permitan mitigar las dificultades evidenciadas en la práctica de enseñanza, las cuales favorecen la habilidad de producción textual de los estudiantes y fomentan el valor social de la escritura pues como afirma Elliot (2005) “se considera el aprendizaje como la producción activa del significado, y no como una reproducción pasiva del mismo” (p.23). Debido a este proceso de reconstrucción de la práctica de enseñanza de la docente los estudiantes obtuvieron estrategias para generar ideas, planear y estructurar un texto, reescribir y revisar las versiones de su propio texto y la capacidad para transmitir asertivamente

sus propios intereses, consolidando así su proceso como escritores, en palabras de Lerner (2001)

Promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es solo un medio para reproducir pasivamente o para resumir -pero sin reinterpretar – el pensamiento de otros (p.41)

- Debido a las estrategias empleadas por la docente en la transformación de su práctica de enseñanza se evidencia el progreso de los estudiantes en el proceso de producción textual, aunque este no es pleno como se quisiera el avance es notorio. Pues los niños lograron identificar que la escritura de un texto se elabora por fases no es un ejercicio mecánico e inmediato, pese a que en las primeras actividades se les dificultó y no fue de su agrado tener que reescribirlos y elaborar varias versiones para concretar la versión final del escrito. Además, se hace evidente el reconocimiento de las fases de producción por parte de los estudiantes aunque con palabras coloquiales no con los términos técnicos empleados por Flórez (2015) planificación, transcripción, revisión y edición.
- Finalmente, esta investigación refleja que el aspecto de mayor relevancia en el campo educativo es la reflexión de la práctica de enseñanza de la docente investigadora con una mirada crítica, como indica Lerner (2001)

Centrarse en el conocimiento didáctico supone necesariamente incluir el aula en el proceso de capacitación, poner en primer plano lo que ocurre realmente

en la clase, estudiar el funcionamiento de la enseñanza y el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura (pag.178)

Con el propósito de buscar la transformación de la misma obteniendo resultados que aunque no son generalizables, pueden ser de gran utilidad para docentes e incluso instituciones educativas con condiciones y problemáticas similares dentro de sus aulas de clase.

## Referencias

Camps A.(s.f) *Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en primaria y secundaria*. Consultado en: 1 de marzo de 2018. Recuperado de:  
[http://leer.es/documents/235507/242734/art\\_prof\\_ep\\_eso\\_sietepincipios\\_annacamps.pdf/bfe454a5-3e65-4f1b-9470-bd78c5bf68d9](http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_sietepincipios_annacamps.pdf/bfe454a5-3e65-4f1b-9470-bd78c5bf68d9)

Camps, A (1995) *Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. Vol 5.Consultado en: 1 de marzo de 2018. Recuperado de:  
<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expresioescrita/haciaunmodelodeensenanzadelacomposicionescrita.pdf>

Cassany, D. (1987) *Describir el escribir. Como se aprende a escribir*. México. Editor digital: Titivillus

Elliot, J. (2005) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España. Morata

Fierro, M. (s.f). *La Planificación y la Programación en La Enseñanza*. Buenos Aires, Argentina:  
subsecretaría de educación.

Flórez, R. (2005). *El regalo de la escritura, como aprender a escribir*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Flórez, R. (2015) *Estudio sobre los procesos de aprender y sus mediaciones en los escolares del distrito capital Investigador principal*. Bogotá, Colombia. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–

Harf, R. (2016). *Educación con Coraje*. Buenos Aires, Argentina. Noveduc libros

- IED (Institución Educativa Distrital) Villas del Progreso.(2011). *PEI (Proyecto educativo Institucional)* Bogotá. Colombia
- IED (Institución Educativa Distrital) Villas del Progreso. (2017). *Manual de convivencia*. Bogotá. Colombia
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona,España:Editorial Graó,
- León P, Barrera X. *¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional?* Ruta maestra, edición 9. Bogotá Colombia: Alfaguara.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F. México: fondo de cultura Económica.
- MEN. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf)
- MEN. (2015) *Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015*. Consultado en: 1 de marzo de 2018. Recuperado de: <http://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/guiasCognitivo/Guia%20pruebas%20saber%203%205%209%20lineamientos%20para%20las%20aplicaciones%20muestral%20y%20censal%202015%202%20v2%20%281%29.pdf>
- Ritchhard, R, Church, M, Morrison,K. (2015). *Creating Cultures of Thinking* .San Francisco, CA, United States: Jossey-Bass
- Ritchhard, R, Church, M, Morrison,K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- SED. (s.f) *Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. Bogotá, Colombia. Imprenta Nacional de Colombia

## ANEXOS

**ANEXO 1:** Planeación clase de lengua castellana - FECHA: ABRIL 24 a MAYO 12 DE 2017

**PREPARADOR DE CLASE 2017**

**FECHA:** DE ABRIL 24 A MAYO 12

**Desempeño a trabajar:** Identifica las características de un poema, diferenciando en él algunas figuras literarias.

**ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS**

1. Lluvia de ideas sobre el tema a trabajar: el poema y sus elementos, con el fin de conocer los preconceptos de los estudiantes.
2. Conceptualización sobre el poema y sus elementos (verso, estrofa y rima) por medio de un mapa mental partiendo de los preconceptos de los estudiantes.
3. Identificar y señalar con los colores indicados los elementos (verso, estrofa y rima) trabajados anteriormente en el poema "el limonero",
4. Buscar las palabras desconocidas del poema en el diccionario, con el fin de comprender e interpretar el sentido del poema.
5. Socializar la interpretación de cada una de las estrofas del poema y realizar un dibujo que la represente en el siguiente esquema.

**POEMA:**

1ra ESTROFA	2da ESTROFA	3er ESTROFA

**AUTOR:**

6. Se realizará la explicación y ejemplificación de dos figuras retóricas: símil e hipérbole. Identificándolas en el poema trabajado en clase.
7. Desarrollar una actividad individual, que consiste en responder preguntas sobre la interpretación y comprensión de la temática y los elementos del poema.
8. Conceptualización de Caligrama: definición, características y ejemplos; los cuales serán entregados

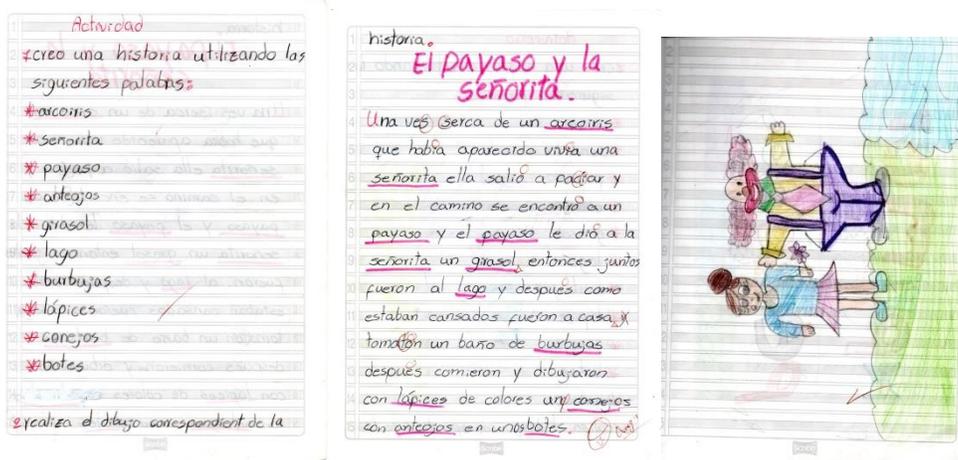
**INDICADORES DE DESEMPEÑO**

1. Reconocer el concepto de poema y sus elementos principales.
2. Identificar y señalar los elementos de un poema.
3. Fomentar el uso del diccionario para el enriquecimiento de vocabulario.
4. Contribuir con el desarrollo de los procesos básicos de análisis, interpretación y comprensión por medio del poema.
5. Representar su interpretación del poema por medio de imágenes.
6. Reconocer el objetivo del uso de las figuras retóricas en el texto.
7. Desarrollar la actividad individual para dar a conocer la comprensión de la temática e interpretación del poema.
8. Identificar el caligrama y sus características como un tipo de poema.
9. Crear un poema, teniendo en cuenta sus elementos, sobre el tema del proyecto de aula.
10. Elaborar una mini cartilla en grupo, donde se propicie el uso de los elementos de una buena escritura.

<p>por la profe para pegar en el cuaderno, leerlos y comprenderlos.</p> <p>9. Se reunirán por grupos de 3 personas para crear y escribir un poema sobre la temática de su proyecto de aula. Luego obtendrán revisión y retroalimentación de su producción textual por parte de la docente.</p> <p>10. Finalmente, elaborarán una mini cartilla en la cual escribirán el poema y un caligrama teniendo en cuenta los elementos propios de este tipo de texto.</p> <p>11. En esta actividad los estudiantes deben tener en cuenta la estructura del poema, el empleo de la rima, la ortografía, caligrafía, orden y trabajo en grupo.</p>	
<p><b><u>RECURSOS</u></b></p>	<p><b><u>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</u></b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cuaderno</li> <li>● Esferos</li> <li>● Poema</li> <li>● Marcadores</li> <li>● Tablero</li> <li>● Colores</li> <li>● Hojas iris</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Participación activa en las actividades propuestas.</li> <li>● Desarrollo apropiado de los ejercicios suscitados en clase.</li> <li>● Realizar las actividades de consulta y profundización.</li> <li>● Elaborar la mini cartilla según lo aprehendido y las indicaciones brindadas por la docente</li> </ul>
<p><b><u>OBSERVACIONES</u></b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>PROYECTO DE AULA 401:</b> Artes plásticas</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>PROYECTO DE AULA 402:</b> Animales marinos</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Abril 26:</b> Entrega de informes – I periodo</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Abril 28:</b> Izada de bandera: Día del idioma y el medio ambiente</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Mayo 12:</b> Día del maestro</li> </ul>	

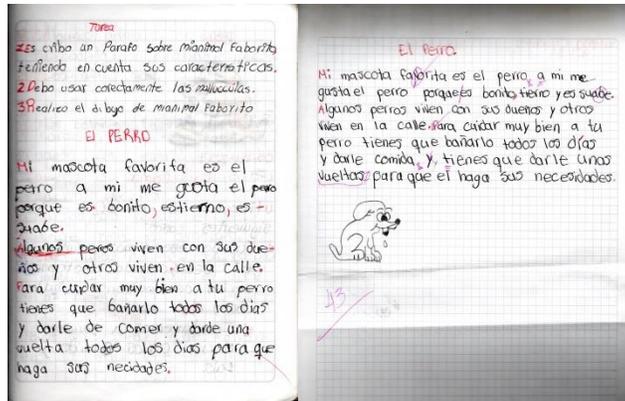
**Fuente.** Documento de planeación 2017 de la Docente Investigadora

**ANEXO 2: Figura 1: Texto elaborado en una única versión**



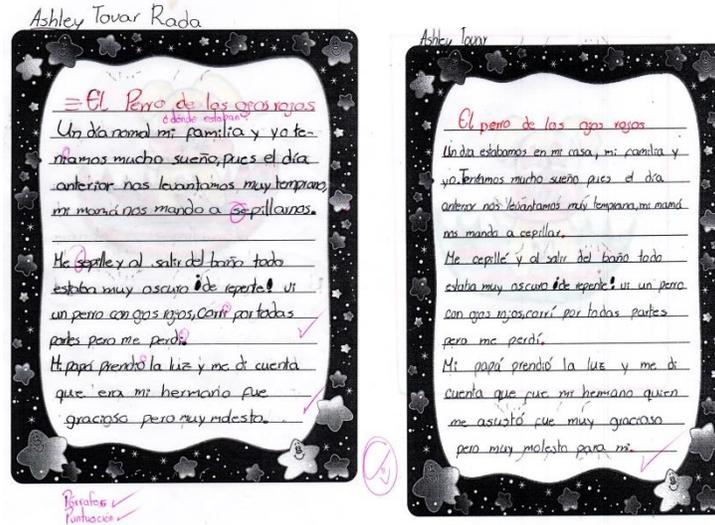
Fuente: Álbum Fotográfico de clases de la Docente Investigadora 2017

**ANEXO 3: Figura 2: Ejercicio de escritura con única instrucción**



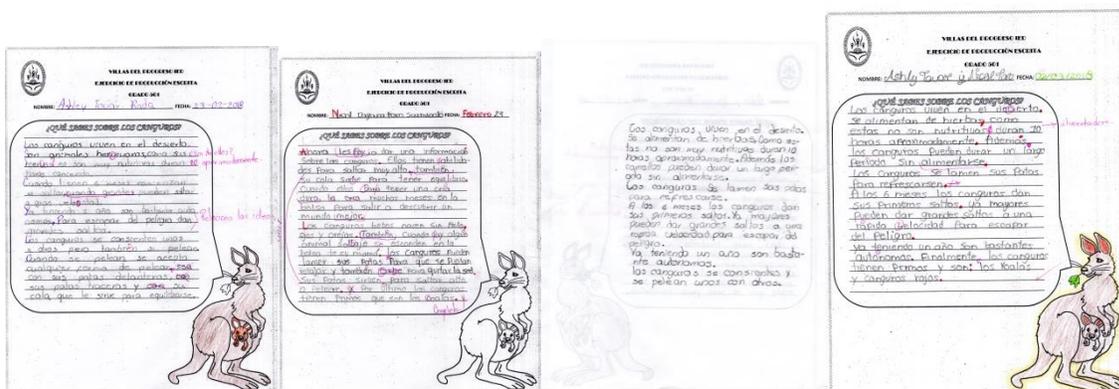
Fuente: Álbum Fotográfico de clases de la Docente Investigadora 2017

**ANEXO 4 Figura 3: Texto narrativo (anécdota) con reescritura**



Fuente: Álbum Fotográfico de clases de la Docente Investigadora 2018

ANEXO 5: Figura 4: Texto descriptivo con reescritura compartida



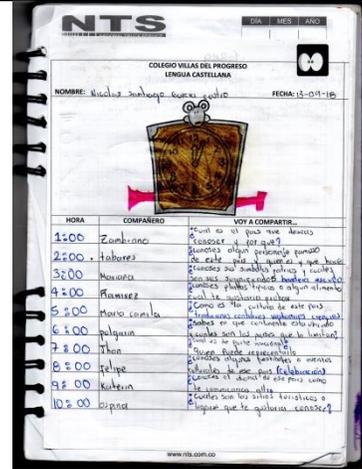
Fuente: Álbum Fotográfico de clases de la Docente Investigadora 2018

ANEXO 6: Texto descriptivo, Escritura de la guía turística orientada por fases propuestas por Flórez (2005)

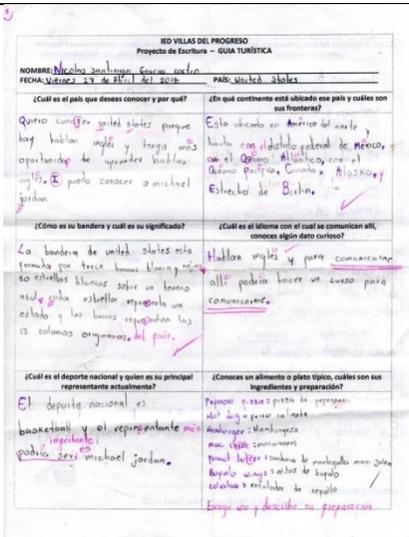
**Figura 5: Interfaz de Facebook (Motivación)**



**Figura 6: Dinámica el reloj (Expresión verbal de la información)**



**Figura 7: Fase de Planeación de la guía turística**



**Figura 8: Fase de Transcripción de la guía turística – Primera versión**

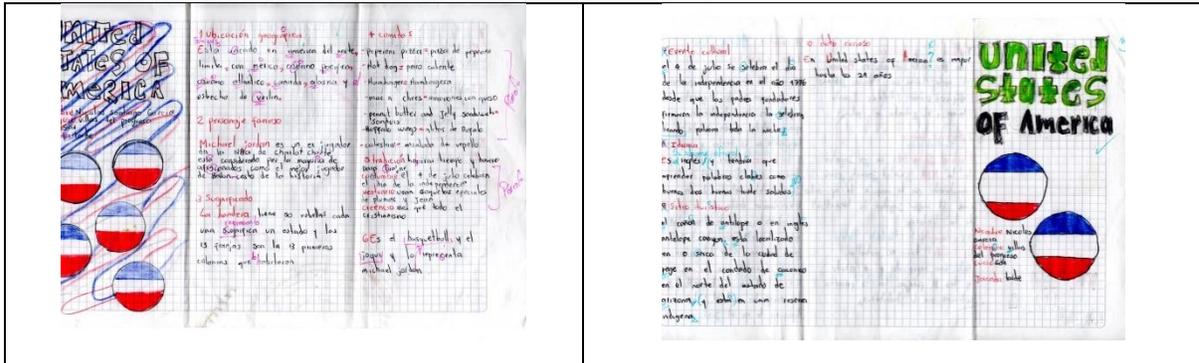


Figura 9: Fase de Revisión y Transcripción de la guía turística – Segunda versión

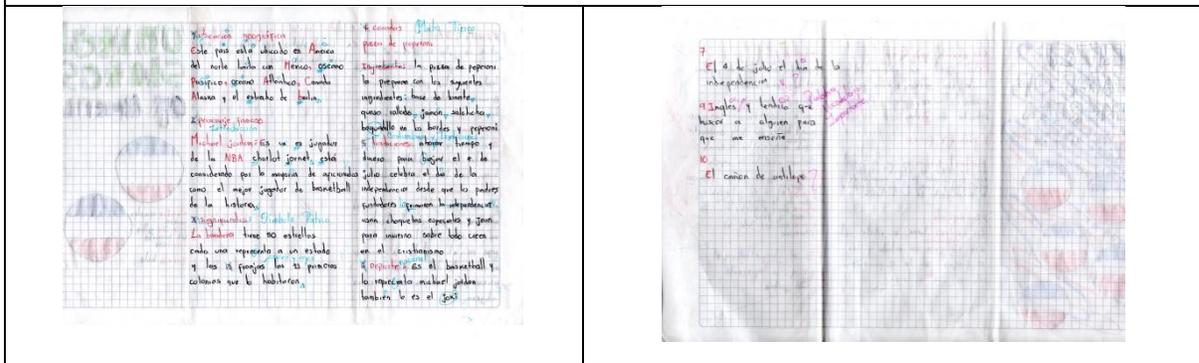


Figura 10: Fase de Revisión, Transcripción y Edición de la guía turística –versión Final

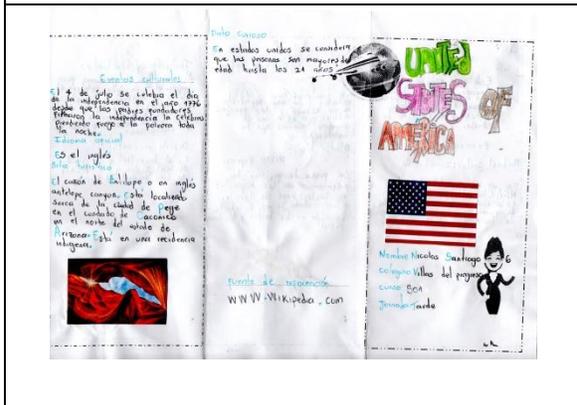


Figura 11: Rutina de pensamiento: Antes pensaba – Ahora pienso

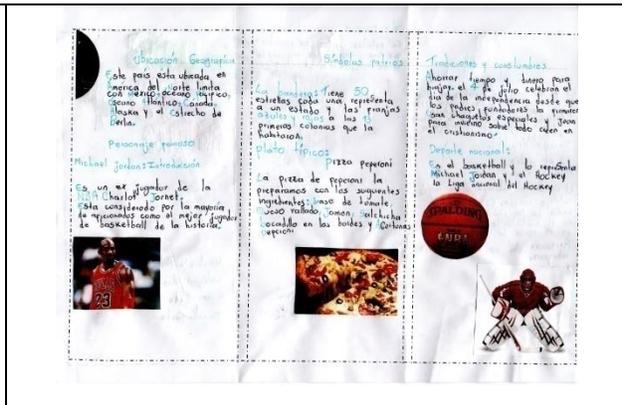


Figura 12: Claves para una excelente escritura

VILLAS DEL PROGRESO IED	
LENGUA CASTELLANA - RUTINA DE PENSAMIENTO	
NOMBRE <u>Nicolás Santiago García Castro</u>	
*Escribe el proceso que realizas al escribir un texto*	
FECHA: <u>11 de mayo del 2018</u>	FECHA: <u>6 - Julio - 2018</u>
ANTES PENSABA	AHORA PIENSO
<ol style="list-style-type: none"> <li>1 pensar sobre el tema</li> <li>2 Escribirlo</li> <li>3 revisar la ortografía</li> <li>4 coherencia revisarla</li> <li>5 presentarlo</li> <li>6 dibujo</li> <li>7 colorear</li> </ol>	<p>Pensar en el título Pensar sobre el tema Hacer borradores Comprobar los borradores Hacer ortografía La coherencia Hacer conexión Pegarle imágenes Borregalo</p>

Clases que una estudiante rescribió
<input checked="" type="checkbox"/> falta letra o palabra
<input checked="" type="checkbox"/> letra repetida
<input type="checkbox"/> error ortografía
<input type="checkbox"/> falta
<input checked="" type="checkbox"/> separar palabras - (enunciado)
<input checked="" type="checkbox"/> borros
<input checked="" type="checkbox"/> repetición
<input checked="" type="checkbox"/> una palabra
<input checked="" type="checkbox"/> repetición sentido lógico
<input checked="" type="checkbox"/> coherencia cohesión de ideas
<input checked="" type="checkbox"/> separar la palabra
<input checked="" type="checkbox"/> punto del punto
<input checked="" type="checkbox"/> coma
<input checked="" type="checkbox"/> sin guión
<input checked="" type="checkbox"/> por punto y coma
<input checked="" type="checkbox"/> punto

**Fuente:** Álbum Fotográfico de clases de la Docente Investigadora 2018

