

Estrategia didáctica para el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de la escritura en grado
7° de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería

María Consuelo Buelvas Petro

Ángela Segunda Herrera Berrio

Marely del Rosario Márquez Lugo

Yesenia Luz Prens Lara

Universidad Santo Tomás

Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en didáctica

Montería 2018

Estrategia didáctica para el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de la escritura en grado
7° de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería

Pedagogía, currículo y evaluación

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magíster en Didáctica

Asesores

Mg. Jorge Martínez Rodríguez

Mg. Sabas Manuel Bustamante Fuentes

Universidad Santo Tomás

Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Didáctica

Montería 2018

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

Firma del asesor

Firma del asesor

Montería, _____

Agradecimientos

A Dios por la bendición de este logro profesional y personal,

A mi familia por el apoyo incondicional y la motivación constante,

A mi hijo Jesús David, que comprendió mis ausencias durante este proceso,

A mis asesores Álvaro Andrés Hernández, Jorge Martínez Rodríguez y Sabas Manuel Bustamante por las orientaciones brindadas,

Al Ministerio de Educación Nacional por la oportunidad de transformar mis prácticas de enseñanza, mediante el Programa de Becas para la Excelencia Docente 2016; a la secretaría de Educación de Montería y, al rector, Jader Torres, que fue gestor de este beneficio educativo.

A mis compañeros de trabajo y todas aquellas personas que me apoyaron.

María Consuelo Buelvas Petro

Agradecimientos

A Dios por darme fortaleza para seguir adelante

A mi compañero Wilson Orozco por su apoyo incondicional y motivación constante,

A mis hijos Cristian, Samuel y María, por su paciencia y comprensión durante todo este proceso académico.

A mi hermano Ricardo por estar siempre a mi lado apoyándome y guiando en cada momento

A mis asesores Álvaro Andrés Hernández, Jorge Martínez Rodríguez y Sabas Manuel Bustamante por las orientaciones brindadas,

A mis compañeras de estudio en estos dos años por su comprensión, paciencia y apoyo incondicional en este proceso de formación académica.

Angela Herrera Berrio.

Agradecimientos

A Dios por darme la fortaleza para alcanzar este nuevo logro profesional.

A mi familia por ese apoyo constante que me brindaron en este proceso.

A mis asesores Álvaro Andrés Hernández, Jorge Martínez Rodríguez y Sabas Manuel Bustamante quienes me brindaron motivación para continuar.

Al rector Jader Manuel Torres Argumedo por brindarme la oportunidad de alcanzar un peldaño más en mi formación profesional.

A mis compañeras de estudio en estos dos años que con esfuerzo y sacrificio logramos avanzar y hoy culminamos satisfactoriamente.

A mis amigos y compañeros que me brindaron palabras de apoyo y motivación durante este proceso.

Marely del R Márquez Lugo

Agradecimientos

A Dios patrocinador de todos mis éxitos y logros.

A mi familia por su acompañamiento y colaboración con el cuidado de mi hijo.

A mi esposo por su paciencia y espera en estos dos años de trabajo arduo.

A mis asesores Álvaro Andrés Hernández, Jorge Martínez Rodríguez y Sabas Bustamante Fuentes por el aporte de sus conocimientos.

A mi rector Jader Torres Argumedo por su colaboración y disposición en este proceso.

A los compañeros de trabajo que pusieron un granito de arena en nuestra investigación.

A la vida por cada experiencia de aprendizaje.

Yesenia Luz Prens Lara.

Tabla de contenido

Resumen	
Introducción.....	1
CAPÍTULO 1	
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.1. Descripción del problema.....	4
1.2. Caracterización del contexto del problema.....	6
1.3. Estado de la cuestión.....	8
1.4. Antecedentes del problema.....	16
1.5. Justificación del problema.....	17
1.6. Pregunta de investigación.....	20
1.7. Objetivo general.....	20
1.8 Preguntas orientadoras y objetivos específicos.....	20
CAPÍTULO 2	
2. REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
2.1. Categorías de estudio.....	22
2.1.1. La escritura.....	22
2.1.1.1. Concepto de escritura.....	23
2.1.1.2. Proceso de escritura.....	24
2.1.1.3. Concepciones de los docentes.....	25
2.1.2. Didáctica de la escritura.....	27
2.1.2.1. Estrategia didáctica.....	29
2.1.2.2. Competencia escritora.....	31
2.1.2.3. Prácticas de enseñanza.....	33
2.2. Metodología.....	34
2.2.1. Enfoque y tipo de investigación.....	35
2.2.1.1. ¿Por qué investigación acción?	36
2.2.2. Sujetos de la investigación.....	38

2.2.2.1. Sujetos.....	39
2.2.3. Proceso de categorización de la investigación.....	40
2.2.4. Procedimiento.....	42
2.2.4.1 Fase diagnóstica.....	43
2.2.4.2 Fase piloto –aplicación de la estrategia.....	59
2.2.4.3. Fase de reflexión y evaluación.....	60
2.2.5. Ética de la práctica investigadora.....	60

CAPÍTULO 3

3. DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA.....	61
3.1. Estrategia didáctica: La enseñanza de la escritura como proceso.....	61
3.2. Implementación, análisis y ajustes de la estrategia didáctica.....	64

CAPÍTULO 4

4. REFLEXIONES, HALLAZGOS Y PROYECCIÓN A DOS AÑOS.....	77
4.1. Reflexiones y hallazgos.....	78
4.2. Socializaciones e impacto.....	79
4.3. Diseño de la proyección a dos años.....	81
4.3.1. Programación.....	83
4.4. Evaluación.....	86
5. Bibliografía.....	87
6. ANEXOS.....	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Espiral de ciclos de la investigación- acción. Kemmis y Mc Taggart, J (1998).....	37
Figura 2. Ruta metodológica del proceso de investigación.	42
Figura 3. Mapa de la categoría escritura frente a la observación de clases. Fuente: elaboración propia en Atlas Ti.	44
Figura 4. Mapa de la categoría didáctica de la escritura frente a la observación de clases. Fuente: elaboración propia en Atlas Ti.....	46
Figura 5. Mapa de la categoría escritura frente a las entrevistas de los docentes Fuente: elaboración propia en Atlas Ti.....	49
Figura 6. Mapa de la categoría didáctica de la escritura frente a las entrevistas de los docentes. Fuente: elaboración propia en Atlas Ti.....	51
Figura 7. Mapa de la subcategoría estrategias didácticas frente a las entrevistas de los docentes. Fuente: elaboración propia Atlas Ti.....	53
Figura 8. Mapa de la categoría escritura frente al análisis documental. Fuente: elaboración propia en Atlas Ti.....	55
Figura 9. Mapa de la categoría didáctica de la escritura frente al análisis documental. Fuente: elaboración propia en Atlas Ti.....	57
Figura 10. Mapa de la categoría escritura frente a la entrevista de evaluación. Fuente: elaboración propia en Atlas Ti.....	73

Figura 11. Mapa de la categoría didáctica de la escritura frente a la entrevista de evaluación.

Fuente: elaboración propia en Atlas Ti.....75

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista a docentes – fase diagnóstica.....	92
Anexo 2. Matriz análisis documental.....	94
Anexo 3. Entrevista final – fase de reflexión y evaluación.....	106
Anexo 4. Primer diseño de la estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura.....	107
Anexo 5. Diario de campo 1- fase piloto.....	116
Anexo 6. Registro fotográfico primera implementación de la estrategia didáctica.....	119
Anexo 7. Diario de campo 2 – fase piloto.....	120
Anexo 8. Registro fotográfico segunda implementación de la estrategia didáctica.....	122
Anexo 9. Diseño Estrategia didáctica “La enseñanza de la escritura como proceso”(Secuencia de planificación, secuencia de escritura, secuencia de reescritura).....	123
Anexo 10. Diario de campo 3 – fase piloto.....	138
Anexo 11. Registro fotográfico tercera implementación de la estrategia didáctica.....	140
Anexo 12. Diario de campo 4 – fase piloto.....	141

Anexo 13. Registro fotográfico cuarta implementación de la estrategia didáctica.....	143
Anexo 14. Diario de campo 5 – fase piloto.....	144
Anexo 15. Registro fotográfico quinta implementación de la estrategia didáctica.....	147
Anexo 16. Registro fotográfico encuentros entre el grupo investigador y las docentes colaboradoras.....	148
Anexo 17. Visita de seguimiento.....	149

RESUMEN

La presente investigación en didáctica pretendió el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de la escritura en estudiantes de grado 7º de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería, mediante la implementación de una estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura como proceso. De esta forma, los docentes investigadores y colaboradores, inmersos en nuestra realidad, reflexionamos sobre la manera de potenciar la enseñanza de la escritura como proceso a través de etapas cíclicas de planificación, escritura y reescritura. En razón a lo expuesto, se definió la investigación acción como la más pertinente, dado que se encuentra enmarcada en el paradigma crítico social de tipo cualitativo, lo que permitió al equipo investigador reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza de la escritura y así llegar a una transformación de las mismas, mediante la implementación del método del espiral autorreflexivo que comprende ciclos sucesivos de planificación, actuación, observación y reflexión.

Para la recopilación de la información se utilizaron técnicas como: la observación participante, la entrevista semi-estructurada y los grupos de discusión; con sus respectivos instrumentos: diario de campo, grabaciones y fotografías que fueron analizadas a través de la herramienta tecnológica de análisis de datos cualitativos Atlas Ti, acorde con la problemática y las categorías teóricas. El trabajo se fundamentó teóricamente en la concepción de escritura por proceso, y la didáctica de la escritura, enfatizando en las etapas y estrategias utilizadas en la composición textual. Estos planteamientos permitieron consolidar la estrategia didáctica: “La enseñanza de la escritura como proceso” que comprende tres secuencias didácticas referidas a la planificación, la escritura y la reescritura.

Palabras claves: escritura por proceso, didáctica de la escritura, estrategia didáctica, investigación-acción.

ABSTRACT

Our research based on didactic pretends to strengthen the teaching of writing practice in 7th graders at ENS de Monteria High School, through didactic sequences to teach writing as a process. This way, research teachers and others participant teachers, immersed on our context, we do reflect on the way of enhancing the teaching of writing as a process by means of cyclical steps of planning, writing and re-writing. Based on what is stated, this is a qualitative study, with socio-critical epistemological perspective, the type is action-research and the method is self-reflexive spiral.

The current research has applied to collect data techniques as: participant observation, semi-structured interview, and the discussion groups; with their respective instruments: journals, recordings, pictures that were analyzed through the technological tool for analyzing Atlas Ti qualitative data, with respect to the problem and theoretical categories. This study is based on the theoretical conception of the writing skill as a process and the didactic of writing, making emphasis on the steps and the strategies applied en the written text.

KEYWORDS: writing by process, didactic of writing, didactic sequenc, action research

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la escritura constituye uno de los objetivos específicos emanados por la Ley General de Educación en el marco de una formación de calidad; en consecuencia desarrollar la capacidad para producir textos escritos es una de las tareas que deben atender los maestros en las instituciones educativas. De ahí que esta investigación tenga como objetivo general fortalecer las prácticas de enseñanza de la escritura en grado 7° a través de la implementación de una estrategia didáctica en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.

Para la comprensión del objetivo planteado, se utiliza una metodología cualitativa, con perspectiva epistemológica crítico-social, tipo de investigación- acción y método espiral-autorreflexivo, y se usaron técnicas como la entrevista semi-estructurada, la observación participante y, la revisión documental del PEI, cuya información recolectada se analiza mediante la herramienta tecnológica Atlas ti.

La enseñanza de la escritura se constituye en el problema de investigación cuando se observa que los docentes evidencian poca claridad en cuanto a los referentes epistemológicos que sustentan la escritura así como el reconocimiento de sus etapas. En sus prácticas de enseñanza se evidencian la concepción de escritura como producto, pues se hace énfasis en la fase de escritura, dejando de lado procesos como la planificación y la reescritura.

La investigación aborda las categorías escritura y didáctica de la escritura, desde el enfoque basado en el proceso. Estas son analizadas mediante la revisión de tesis de maestría a nivel regional, nacional e internacional, así como en libros y artículos; a partir de los cuales se presenta una conceptualización de las categorías de estudio mencionadas y, subcategorías como concepto

de escritura, procesos de escritura, concepciones de los docentes, estrategias de enseñanza, competencia escritora y prácticas de enseñanza.

Las conclusiones de la implementación del pilotaje de la estrategia didáctica diseñada han evidenciado la necesidad de crear de espacios de diálogo entre docentes, los cuales posibiliten la reflexión de sus prácticas de enseñanza en miras de reconocer las concepciones desde las que orientan la enseñanza de la escritura y proponer una estrategia didáctica que posibilite el desarrollo de la competencia escritora en los estudiantes.

El trabajo se compone de cuatro capítulos. En el primero, se realiza la descripción del problema y la caracterización de la Institución Educativa Normal Superior de Montería, con el propósito de evidenciar la realidad en que se enmarca la investigación y presentar la situación que requiere ser mejorada en las prácticas de la enseñanza de la escritura, tomando como referente la información recopilada mediante el diagnóstico realizado a través de técnicas como la entrevista semi-estructurada, la observación participante y la revisión y análisis de documentos institucionales. Así mismo, se esboza el estado de la cuestión, investigaciones realizadas en la temática, y los argumentos que justifican el estudio, develando su pertinencia en el contexto institucional y constituyéndolo en referente para futuras experiencias investigativas. Este capítulo concluye con el planteamiento de la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos; que guían el proceso investigativo.

En el segundo capítulo, se encuentran las dos categorías de estudio; la primera de éstas es la escritura, dentro de la cual tenemos subcategorías como concepto de escritura, procesos de escritura y concepciones de los docentes; la segunda categoría es didáctica de la escritura, que engloba las subcategorías: estrategia didáctica, competencia escritora y prácticas de enseñanza. En cuanto a, la escritura se referencian autores como Cassany (1993), Lerner (2001), Ferreiro (2002),

Cassany, Luna y Sanz (2003). La concepción de escritura por procesos se profundiza desde los planteamientos de Flower y Hayes (1980) y Cassany (1990). En la categoría didáctica de la escritura se esbozan los enfoques para la enseñanza de la expresión escrita, haciendo énfasis en el enfoque basado en el proceso; visión teórica en que se centra la investigación, incluyendo el componente socio-cultural. Por otro lado, se presenta la metodología, la ruta del proceso de investigación y las categorías de análisis.

En el tercer capítulo, se presenta el diseño, implementación y análisis de resultados de la estrategia didáctica. Es así como, se esboza la justificación del pilotaje de ésta y se referencia el modo de seguimiento y la sistematización de la información recopilada en los diarios de campo y la entrevista evaluativa realizada a los docentes; la cual es analizada mediante Atlas ti.

En el cuarto y último capítulo, se presentan las reflexiones y hallazgos del trabajo investigativo teniendo en cuenta los objetivos que orientan el mismo. Así mismo, se destacan las socializaciones e impacto del estudio en el contexto institucional así como en escenarios para la divulgación de experiencias como coloquios y congresos. Finalmente, se realiza la proyección de la estrategia didáctica a dos años en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería, con la respectiva programación y evaluación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

La didáctica para las prácticas de la escritura ha sido una de las preocupaciones de profesores de lenguaje, didactas, estudiosos de la lengua y entes que lideran las políticas educativas nacionales que, en miras de mejorar la calidad educativa han reflexionado en torno a esta situación. Desde los planteamientos de Castaño y Fonseca (2008) se entiende la didáctica como el campo de saber que reflexiona sobre la propia práctica en la cual convergen sujetos, saberes y contextos. Es así como, la mirada al quehacer docente posibilita el reconocimiento de las situaciones que requieren ser transformadas y la consolidación de estrategias para orientar la enseñanza.

Ahora bien, es cierto que la enseñanza de la escritura es una temática que ha sido abordada a nivel disciplinar y didáctico por diversos autores, cuyos planteamientos teóricos y metodológicos van más allá de las concepciones tradicionales de carácter mecanicista; no obstante, en la entrevista semi-estructurada (ver anexo 1) y las observaciones de clase realizadas a los docentes en la fase diagnóstica de la investigación, los maestros evidenciaron un desconocimiento de los referentes teóricos acerca de la escritura.

Así mismo, se pudo reconocer tanto en las voces de los docentes como en su quehacer que sus prácticas de enseñanza de la escritura enfatizan sólo en la etapa de escritura. Hecho que, ha sido cuestionado, pues se concibe la escritura como producto y objeto de evaluación y no como objeto de enseñanza y verdadera práctica social. Casanny (1990) plantea enfoques didácticos para la enseñanza de la escritura como el de proceso, que "... pone énfasis en el proceso de composición... Lo importante no es enseñar la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de

creación y redacción” (p.72-73). De esta manera, se consideró pertinente orientar la enseñanza de las prácticas de la escritura desde dicho enfoque didáctico, desarrollando procesos de planificación, escritura y reescritura; los cuales implican la puesta en práctica de habilidades cognitivas para la generación y ordenación de ideas, la elaboración de borradores, la revisión y la reformulación de éstos para la versión final del escrito.

Igualmente, se identificó en el análisis documental del PEI (ver anexo 2) que la institución no explicita una didáctica para la enseñanza de la escritura. Aspecto validado en la entrevista realizada a los docentes (ver anexo 1) cuando frente a la pregunta: ¿A nivel institucional, se cuenta con un proyecto o políticas que orienten el desarrollo de la escritura? manifiestan “No, que yo sepa, acá en la institución no hay ningún proyecto que oriente las políticas sobre el desarrollo de la escritura. Sé que hay proyectos a nivel institucional, pero de comprensión... Pero como para desarrollar la escritura no hay.” Lo cual evidenció una debilidad, dado que no existen a nivel curricular lineamientos institucionales para una didáctica sobre la enseñanza de la escritura; situación observable en las prácticas de los docentes.

El problema descrito justificó la necesidad de buscar una estrategia para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de la escritura. Comprendiendo que es labor del docente reflexionar permanentemente sobre su quehacer, ya que, su rol no se limita a la aplicación de contenidos de enseñanza delimitados por el Ministerio de Educación Nacional MEN; sino que, a través la investigación y la reflexión de la práctica cotidiana pueda reconocer si los contenidos seleccionados para el currículo, las estrategias aplicadas y los objetivos propuestos responden a las necesidades sociales y culturales del entorno.

Un docente que evalúa e investiga su accionar mediante la observación y el diálogo con sus pares consolida la puesta en práctica de estrategias de enseñanza acordes con la realidad

educativa; producto del análisis de las diversas experiencias de cada docente. Fortalecer el quehacer docente implica concebir la enseñanza desde la propuesta curricular de Lawrence Stenhouse (citado en Cadavid y Calderón,2004) que señala su rol de observador participante en su proceso de enseñanza:

En esta perspectiva, “la enseñanza es entendida desde la investigación, lo que posibilita el perfeccionamiento del profesor y el mejoramiento del currículo, o lo que es lo mismo, éste hace posible el perfeccionamiento de la enseñanza (Stenhouse, 1996), ... La investigación en el aula materializa la noción de emancipación, eliminando así la distancia entre investigadores sociales y maestros por medio de la denominada investigación-acción, ...”(p.144)

Asumir la enseñanza desde la investigación es una postura liberadora. El docente concibe su rol de agente de cambio de su realidad educativa, es él quien a partir de la reflexión teoriza sobre su labor y las prácticas que orienta. De esta manera, las transformaciones de la didáctica de la escritura en las prácticas de los docentes investigadores emergen de las necesidades del contexto educativo; lo cual evidencia un dialogo entre teoría y práctica que posibilita la mejora de dicho proceso. En este sentido, las innovaciones educativas adquieren validez y pertinencia en la medida que son construidas desde la praxis de un maestro que evalúa, reflexiona y reorienta sus prácticas y estrategias permanentemente.

1.2. Caracterización del contexto del problema

La Institución Educativa Normal Superior de Montería, formadora de maestros en nivel inicial, se encuentra en la capital del departamento de Córdoba, Montería. Es de carácter oficial

y sus instalaciones se ubican en la zona urbana, margen izquierda del río Sinú, barrio Juan XXIII CRA 1W N° 37-115. La institución ofrece sus servicios a la comunidad monteriana desde el año 1959 y cuenta con los niveles de preescolar, educación básica, media académica y programa de formación complementaria, en horarios diurnos divididos en dos jornadas. En su mayoría, los estudiantes pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.

La Institución Educativa Normal Superior de Montería en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) orienta la formación desde el modelo pedagógico Humanista Integrador, por lo cual centra sus acciones hacia el desarrollo integrado del ser, saber, saber hacer y saber convivir de los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa. Su propuesta curricular es problematizadora por competencias basada en el enfoque del desarrollo humano hacia el desarrollo de competencias y solución de problemas pedagógicos, teniendo en cuenta las siguientes competencias institucionales: científico-investigativa, laboral pedagógica, axiológica ciudadana, espacio temporal y lúdico comunicativa. De esta manera busca formar seres humanos íntegros que aprendan a pensar y a actuar acertadamente en los distintos contextos donde se desempeñen, siendo personas líderes, autónomas, críticas, reflexivas, investigativas, creativas, con capacidad comunicativa, valores y respeto por los derechos humanos.

La relación docente-estudiante se establece a partir de roles; donde el primero es visto como un orientador, que gestiona el quehacer diario en el aula de clase teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes; promoviendo acciones que les permitan su autodesarrollo: investigar, consultar, experimentar, y compartir sus aprendizajes. En este sentido, el rol principal de los estudiantes es activo, deben ocuparse autónomamente de tareas específicas, donde la mayoría se desarrollan de manera colectiva permitiendo la relación entre ellos, pues

comparten intereses y se apoyan mutuamente en busca del bien común; contribuyendo así, a la comprensión del rol que deberán desempeñar en la sociedad

El estudiante normalista se proyecta para ejercer la docencia en los niveles de preescolar y básica primaria, con una orientación cristiana, humanista y democrática. Se visiona como un actor de cambio en su contexto, que interactúa asertivamente con sus semejantes; reconociéndolos en sus diferencias ideológicas, culturales, políticas y religiosas. Un ser humano capaz de participar en la mediación y resolución de los problemas sociales del contexto donde se desempeña; poniendo en juego las habilidades, destrezas y conocimientos y, proyectándose como agente pacífico y democrático. Del mismo modo, se concibe al estudiante como dinamizador en la búsqueda y construcción de su conocimiento, que se transforma constantemente en respuesta a los cambios y necesidades de su entorno.

1.3 Estado de la cuestión

A continuación, se presentan experiencias previas que han estudiado las categorías: escritura y didáctica de la escritura trabajadas en la investigación. Los trabajos de maestría y doctorado referenciados abordan, de manera integrada, las categorías mencionadas; proporcionando fundamentos de orden metodológico y teórico, que orientan nuestro trabajo. De esta forma, esbozamos las investigaciones desarrolladas en escritura y didáctica de la escritura en el contexto regional, nacional e internacional.

En el contexto regional, Doria, R & Pérez, T. (2008) desarrollaron una investigación generada en la necesidad de conocer las concepciones y metodologías de los docentes de lengua Castellana asociadas a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto de las Instituciones Educativas ASODESI y La Pradera, de la ciudad de Montería; con el propósito de fomentar procesos de transformación e innovación de éstas, por lo cual, optan por el método de

investigación – acción. De esta manera, los docentes involucrados analizan introspectivamente su quehacer y en colectivos “Grupos de Estudio Trabajo (GET)” realizan procesos de comprensión, reflexión y acción colectiva encaminados a la consolidación de concepciones pedagógicas del área y su labor, coherentes con los contextos socioculturales y el tipo de persona que se pretende formar en las instituciones educativas monterianas.

En el trabajo se identificó que existe una relación entre lo que saben y piensan los maestros para su hacer (concepciones) la forma cómo lo hacen (metodologías) y dónde y con quiénes lo hacen (contextos). En la fase exploratoria de este trabajo, la información recopilada evidenció claras incoherencias y contradicciones entre los aspectos mencionados; lo cual dio paso a la fase de sistematización, análisis y proyección, donde se estudió la información de manera crítica y reflexiva, con base en tres categorías estudiadas. Lo anterior, desde la concepción de lectura y escritura como prácticas socioculturales y discursivas; fundamentada teóricamente en Carlos Lomas, María Cristina Martínez, Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón.

De la investigación de Doria, R y Pérez, T. (2008) retomamos las concepciones teóricas acerca de las prácticas de enseñanza, asumidas como sociales y formativas aplicadas en contexto; en las cuales, el maestro debe pensar su transformación y la de sus educandos; desde una tendencia contemporánea, donde la formación del ser humano atienda a las necesidades concretas de carácter socio-histórico y sociocultural. Para ello, los autores plantean la pertinencia de prácticas de enseñanza de lectura y escritura orientadas en el modelo textual-discursivo, donde éstas adquieran significado para el estudiante, pues son pensadas en relación con los textos y discursos que circulan en su vida social. En cuanto, a la didáctica, la reflexión continua de las experiencias de enseñanza, se concibe de forma multidimensional (humana,

técnica, político-social), para la creación de propuestas didácticas autónomas, coherentes con los momentos históricos y comprometidos con la transformación social de la escuela.

En el contexto nacional referenciamos el trabajo de investigación “Propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias escriturales en estudiantes de grado sexto provenientes de aceleración del aprendizaje” realizado por Álvarez, Martínez y Sierra (2014) en la Universidad Militar Nueva Granada y, cuyo objetivo general está expresado en el título; fue un estudio cualitativo con método descriptivo, organizado en las siguientes fases: delimitación del problema, revisión teórica, elaboración y aplicación de instrumentos, procedimiento y análisis de datos. De los objetivos específicos destacamos: la identificación de los intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes en relación con las competencias escriturales y el diseño de material didáctico para favorecer el fortalecimiento de los procesos de escritura en los estudiantes.

En la investigación se analizan las categorías: competencia comunicativa, competencia interpretativa, competencia argumentativa, competencia propositiva y sus correspondientes subcategorías: coherencia y cohesión local, coherencia global, coherencia y cohesión lineal y pragmática. De igual modo se analiza la categoría de didáctica de la escritura. Teóricamente, se aborda el trabajo de escritura desde el enfoque constructivista a la par con las directrices orientadoras presentadas por el Ministerio de Educación Nacional (2006) y desde las concepciones de Cassany (1995), Morales O. y Espinoza N. (2003), Flórez R., Arias N. y Guzmán R. (2006), Rojas S., Rosas A. y Acevedo M (2012). En cuanto a la didáctica de la escritura, señala la necesidad de formación del docente así como el fortalecimiento de su capacidad investigativa en procura de la reflexión y mejora de las prácticas de enseñanza y su didáctica.

Los aportes de la experiencia atienden a las comprensiones que ofrece acerca de la didáctica como saber sobre la enseñanza, que vincula la manera cómo el que enseña crea estrategias para propiciar el aprendizaje en coherencia con las necesidades educativas y sociales. Siguiendo a Jodelet (2012) se afirma que la didáctica de la escritura debe operar mediante la utilización de estrategias, que permitan el desarrollo de un aprendizaje significativo en el estudiante. Estos planteamientos señalan la cualificación de los procesos de formación para lograr transformaciones en las prácticas de enseñanza mediadas por la didáctica.

Por su parte, la investigación de Ávila, Farfán & Rincón (2009) realizada en la Pontificia Universidad Javeriana surgió por la necesidad de indagar las prácticas de enseñanza de lenguaje en la escuela, específicamente en las escuelas públicas de Bogotá, donde estas prácticas se ven reducidas a la enseñanza de la gramática, la ortografía, la caligrafía; desconociendo que la lectura y la escritura van más allá de la codificación y la decodificación. La propuesta surgió como una alternativa a la enseñanza tradicional del lenguaje, fundamentada en un enfoque comunicativo del lenguaje y en una didáctica centrada más en el estudiante que en el profesor, con un estudio de carácter cualitativo y de reflexión en torno a la enseñanza del lenguaje.

Como referentes teóricos, estos autores se apoyaron en Alicia Camilloni (2007) , Litwin (1998) , Lomas (1998) y Bruner (1989) , desde los cuales abordaron conceptos como la didáctica y el lenguaje, los cuales son centrales en la comprensión de las prácticas de enseñanza del lenguaje. Además, se expresa el planteamiento de Kenneth Goodman (1986) acerca del lenguaje definido como “aquel que nos habilita para compartir nuestras experiencias , para aprender unos de otros , para proyectar en común y para enriquecer enormemente el intelecto, puesto que nos permite vincular nuestras mentes con las de otros seres humanos” (Avila, Farfan

y Rincón, 2009,p.35). Por tal motivo, el lenguaje es utilizado en diferentes contextos, como herramienta de trabajo de los docentes para compartir saberes en las diferentes disciplinas.

Esta tesis es de importancia en nuestro trabajo investigativo porque nos permite conocer las prácticas de enseñanza por medio del lenguaje y su didáctica, apoyándose en la elaboración de caricaturas; demostrando que éstas son una manera diferente de acercarse a la lectura y a la escritura, además de implementar una secuencia didáctica que utiliza el análisis e interpretación de la caricatura de opinión, a través de la lectura, la escritura y la argumentación donde los estudiantes desarrollan pensamiento crítico.

Por otra parte, la experiencia investigativa de Muñoz, Muñoz, Rosero y Villota (2008) tuvo como propósito indagar cómo enseñan los maestros de educación básica primaria la producción escrita del cuento y proponen una estrategia didáctica para fortalecer su enseñanza. La investigación se orientó desde el enfoque metodológico cualitativo y el método etnográfico, lo cual permitió identificar las formas de enseñanza, el conocimiento de conceptos pedagógicos y manejo de contenidos de los docentes; develando el desconocimiento de una didáctica que les proporcionara estrategias pertinentes que favorecieran el aprendizaje. Los investigadores concluyeron la necesidad del manejo de estrategias didácticas (que demandan la planificación, seguimiento y evaluación constante) en la consolidación de objetos de enseñanza atractivos y apropiados para el despliegue de aprendizajes en los estudiantes.

Así mismo, referenciamos la investigación realizada por Botello, R (2013) en la Universidad de Tolima que tuvo como objetivo analizar las concepciones que sobre la escritura académica tienen los maestros de las áreas fundamentales (matemáticas, castellano, ciencias naturales y sociales) de diversas instituciones educativas de educación media de la ciudad de Ibagué. La investigación fue de carácter cualitativo basada en una metodología de cinco fases:

desde la recolección de la información, empleando instrumentos como los cuestionarios semiestructurados y las entrevistas en profundidad estandarizadas; pasando por la caracterización y contraste de las concepciones de la escritura hasta el planteamiento de algunos lineamientos curriculares para la enseñanza de la escritura de manera transversal.

Esta investigación sustentó que el lenguaje escrito trasciende los límites de la expresión constituyéndose como la base, fundamento y herramienta esencial del conocimiento, no solo en el campo de la lengua castellana, sino en todos los campos del saber, al señalar que tiene “los objetos de estudio de todas las disciplinas o de todas las ciencias” (Baena, 1996.), ya que “la escritura permite volver sobre lo pensado tantas veces como sea necesario” (Carlino, 2006), es decir es la forma de transmitir y plasmar ideas, opiniones y conocimientos, utilizándola como habilidad del proceso comunicativo en la enseñanza diaria de los maestros.

Dicho trabajo contribuyó a nuestra investigación en la medida que ofrece diferentes concepciones sobre el proceso de escritura, reconociéndola como habilidad necesaria en la educación, ya que aborda todas las áreas del conocimiento, posibilitando la organización de ideas, construcción de significados, registro del entorno sociocultural y medio de comunicación.

Por su parte, en el contexto europeo, Arroyo Gutiérrez (2015) en la Universidad de Cantabria desarrolló una investigación titulada “La escritura creativa en el aula de educación primaria: Orientaciones y propuestas didácticas”, la cual tuvo como propósito fomentar la escritura creativa en las aulas de educación primaria como propuesta didáctica para formar lectores y escritores competentes, capaces de practicar la escritura fuera del ámbito educativo. De los objetivos específicos destacamos la puesta en práctica de metodologías para alcanzar el objetivo general, así como el uso de las nuevas tecnologías en la escuela. Metodológicamente, el trabajo consta de una parte teórica y otra práctica; en la primera se hace una conceptualización

sobre la escritura creativa, como base para entender la segunda parte. En esta última, se incluyen las nuevas tecnologías, materializadas en el diseño de un blog dirigido a docentes, que ofrece recursos digitales y manuales para trabajar el tema investigado.

En este trabajo de fin de grado se logró identificar que la manera como se concibe la escritura en la escuela influye en el desarrollo de las habilidades para expresarse de forma escrita; destacando que, se sigue enseñando de manera tradicional con métodos centrados en la mecánica que implica escribir y no en el desarrollo de la expresión escrita. Por tal razón, teóricamente se fundamenta en Salvador (1997) y Casanny (1999) para referirse a las fases del acto de escribir: planificar, escribir y revisar; afirmando que la primera es la más importante. Apoyados en autores como Alonso (2001), Duclaux (1993), Corrales (2001) y Álvarez (2007) consideran que la invención y la disposición, partes referidas a la expresión de ideas y organización de éstas en un plan son fundamentales en la escritura creativa.

De esta investigación retomamos los presupuestos teóricos referidos a la necesidad de concebir la escritura como una práctica viva y vital, razón por la cual no puede ser mirada como producto y objeto de evaluación. En este sentido, para hacer de la escritura un objeto de enseñanza es pertinente trabajar la composición escrita, haciendo énfasis en la fase de planificación para que el escritor ponga en orden sus ideas y comience a escribir. Del mismo modo, se reconoce la existencia de un rol del buen maestro para la enseñanza de la escritura propuesto desde Morote (2014), el cual debe incluir el uso de estrategias didácticas y la familiarización con las TIC; soportes tecnológicos que posibilitan el desarrollo de las habilidades de escritura en los estudiantes y la posibilidad de trabajar otros modos de escritura. En cuanto a los recursos, se plantean el binomio fantástico, la tormenta de ideas, entre otras.

El trabajo de Agosto (2011) titulado “El uso del periódico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en el cuarto curso de la enseñanza secundaria obligatoria” se propuso como objetivo el diseño, aplicación y validación de una propuesta de enseñanza y aprendizaje para mejorar la comprensión y producción de textos argumentativos orales y escritos. Dicha propuesta se orientó desde una metodología basada en la investigación acción. En dicho trabajo se concluyó la correspondencia de resultados similares en los tres centros donde se llevó a cabo la experiencia al momento de analizar el tratamiento de la escritura; destacando la relevancia en la construcción de textos cohesivos, coherentes y adecuados para la formación académica y la vida cotidiana, entendiendo la escritura como un proceso y no como un producto.

Con relación a la reflexión que hace el docente sobre su práctica, elemento fundamental abordado en la investigación, Martínez (1997) presenta los resultados de un trabajo empírico centrado en el desarrollo teórico-práctico de la asignatura de “didáctica” en la formación de un grupo experimental de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Valencia; el cual buscó en el marco de la práctica profesional promover la reflexión de la propia práctica del futuro enseñante. El estudio desarrollado en estrecha colaboración entre profesores formadores y futuros enseñantes desde el modelo de profesor como artista, investigador y agente de cambio que reflexiona sobre su propia práctica y la de sus compañeros favoreció la actuación didáctica, las estrategias de enseñanza, el trabajo en equipo, el desarrollo personal y la capacidad crítica en la comprensión de la enseñanza como actividad práctica.

1.4. Antecedentes de la didáctica para la formación en el área de Lengua Castellana

En este apartado se presenta la revisión realizada al estado del problema, con base en referentes como la Ley General de Educación en Colombia y otras publicaciones emanadas por el Ministerio de Educación Nacional - MEN sobre la didáctica para la formación en el área de Lengua Castellana. Primeramente, La ley 115 de 1994 en su artículo 22 inciso a promulga como objetivo específico de la educación básica en el ciclo secundaria “El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua;” (p.7) de tal forma que, las Instituciones Educativa y los docentes deben atender a dicho propósito en el marco de una formación de calidad.

Siguiendo con lo anterior, en los años 80, El MEN en su propuesta de Renovación Curricular con referencia a la enseñanza de la Lengua Castellana planteó el enfoque semántico – comunicativo para ir más allá de la competencia lingüística, horizonte de trabajo pedagógico desarrollado durante décadas, donde la enseñanza del área se orientó desde la teoría gramatical, centrada en el estudio de los aspectos morfológicos, sintácticos y fonéticos de la lengua. De esta forma, los currículos en el campo del lenguaje se orientaban de forma instrumental, lo cual trazó un camino marcado por la memorización de las normativas lingüísticas.

El enfoque semántico – comunicativo fundamentado en la competencia comunicativa esbozó una pedagogía del área enfocada en el acto de comunicación, los aspectos sociales, éticos, políticos, culturales e históricos implicados en éste, la construcción del significado y el desarrollo de las habilidades comunicativas: hablar, escribir, leer y escuchar. Desde “[...] una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio -culturales resultan determinantes en los actos comunicativos” (Hymes 1972 citado en MEN 1998, p. 25). Los

Lineamientos Curriculares de 1998 proponen una concepción de lenguaje hacia la significación, que reconocen a éste más allá de la comunicación, dado que es a través del lenguaje que el hombre configura su mundo, se constituye como persona, con características que lo identifican y distinguen de los demás y establece relaciones con sus semejantes.

En 2006, tomando como marco de referencia los lineamientos curriculares, se formulan los Estándares Básicos en Competencias del lenguaje, entendidos como criterios comunes de calidad de la educación, que expresan lo que los niños, las niñas y los jóvenes deben saber y saber hacer en cada uno de los grupos de grados a partir de cinco factores de organización: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación; este último es de carácter transversal y debe abordarse en relación con los cuatro primeros. En coherencia con lo antes mencionado, en 2015, el Ministerio de Educación Nacional publica la primera versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y en 2016, se presenta una nueva versión, producto de espacios de discusión que tuvieron en cuenta las fortalezas de los primeros. Cabe anotar que, en la investigación, la propuesta de la segunda versión DBA puede ofrecer elementos para el diseño de la estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura.

1.5. Justificación del problema

Abordar la enseñanza de la escritura, tema central de la investigación, propone diseñar e implementar estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura, comprendiendo que:

Una estrategia didáctica es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en

la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. (UNED, p.1)

De esta forma, las estrategias didácticas son fundamentales en las prácticas de enseñanza de la escritura. Por tal razón, la investigación consideró aspecto central la reflexión del quehacer docente encaminado a la búsqueda de alternativas de mejora a la problemática existente; que atiende a elementos como la fundamentación teórica acerca de la escritura y la utilización de estrategias de enseñanza.

Lo anterior, justificó la investigación, puesto que es necesario que los docentes hagan uso de estrategias didácticas que les permitan llevar a cabo prácticas de enseñanza de la escritura. De ahí que, se consideró pertinente diseñar una estrategia didáctica con la participación de docentes colaboradores, que fortaleciera la enseñanza de la escritura como proceso a través del diseño e implementación de secuencias didácticas, que abarquen procesos de planificación, escritura y reescritura en miras de desarrollar la competencia escritora en los estudiantes.

Esta investigación se consideró importante porque busca mejorar las prácticas de enseñanza de la escritura; mediante la reflexión permanente de los docentes orientada al fortalecimiento de su accionar didáctico. De esta forma, el trabajo promueve la transformación del hacer docente, la apropiación de fundamentos teóricos y el diseño de estrategias didácticas, la necesidad de analizar críticamente el proceso de enseñanza en colectivos, la proposición de un plan a nivel institucional para orientar la enseñanza de la escritura y el desarrollo de la competencia escritora en los estudiantes.

El estudio se considera material de apoyo teórico - metodológico para futuras experiencias investigativas que pretendan realizar procesos de transformación en las prácticas docentes; lo cual en la “Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería”, institución donde se desarrolló la investigación, constituye un gran aporte, dado su carácter de formadora de formadores, donde la investigación es uno de los cuatro ejes que comprometen su misión; de esta manera, se pretende formar un docente investigador de su quehacer, que reconozca las realidades del contexto donde se desempeña y genere los cambios necesarios, teniendo en cuenta que investigar es el camino pertinente en el mejoramiento de los procesos de enseñanza, pues posibilita revisar los conocimientos acerca de los ejes temáticos que atraviesan el estudio, como la escritura y la didáctica para su enseñanza.

Por otro lado, atendiendo a las políticas investigativas de la Universidad Santo Tomás, descritas en el Proyecto Institucional Investigativo, PROIN, (2005), y en consonancia con las características que este presenta, el trabajo se ubica en la línea investigativa denominada, Pedagogía, currículo y evaluación; brindando aportes desde las prácticas de enseñanza en la construcción de nuevas realidades que permean el aula y constituyendo la escuela como un campo de acción para nuevas investigaciones. Considerando que en dicho contexto aporta a la construcción de conocimiento y creación de nuevas sociedades.

En relación con lo expuesto, lo que posibilita el desarrollo de la investigación a partir de la línea en mención es pensarse el quehacer de la enseñanza como espacio que incite la observación y análisis de las situaciones contextuales con el fin de que los sujetos participes reflexionen sobre su papel educativo. Contribuyendo de esta manera a establecer relaciones dialógicas.

1.6. Pregunta de investigación

¿De qué manera la implementación de una estrategia didáctica incide en las prácticas de enseñanza de la escritura en grado 7° en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería?

1.7. Objetivo general

Fortalecer las prácticas de enseñanza de la escritura como proceso a través de la implementación de una estrategia didáctica en grado 7° en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería

1.8. Preguntas orientadoras y objetivos específicos

Tabla # 1. Preguntas orientadoras y objetivos específicos.

PREGUNTAS ORIENTADORAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
¿Cuáles son las concepciones que subyacen en los docentes de grado 7° de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería sobre los procesos de enseñanza de la escritura?	Identificar las concepciones de enseñanza de la escritura de los docentes de grado 7° en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería
¿Puede una estrategia didáctica fortalecer las prácticas de enseñanza de la escritura en grado 7° de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería?	Diseñar e implementar una estrategia didáctica para el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de la escritura en grado 7° en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.

¿Qué cambios puede generar la implementación de una estrategia didáctica incide en las prácticas de enseñanza de la escritura en grado 7° en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería?

Analizar los cambios generados en las prácticas de enseñanza de la escritura a partir de la implementación de una estrategia didáctica diseñada por los docentes de grado 7° en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.

2. REFERENTES TEÓRICOS – CONCEPTUALES Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 CATEGORÍAS DE ESTUDIO

2.1.1 La escritura

Desde los inicios de la humanidad, el hombre siempre ha contemplado la necesidad de expresar sus pensamientos, sentimientos y emociones; es así entonces cuando aparece el proceso de comunicación y con éste, el lenguaje como sistema, que materializa como tal, ese cometido de comunicar a través de muchas formas, entre éstas, la escritura. Cassany (1999) contempla que la escritura es la “manifestación de la actividad lingüística” (p.24). En este sentido, la escritura, forma de comunicación, expresada por medio del lenguaje escrito permite al ser humano plasmar significados en coherencia con una intención comunicativa, es así como, a través de ella, se establecen relaciones intrapersonales e interpersonales. La escritura posibilita el desarrollo de actividades personales, académicas, sociales, culturales y profesionales.

“Tradicionalmente, la escritura ha sido definida en términos de un código o sistema de signos que permite copiar lo que se dice, es decir, un medio a través del cual se representa la lengua oral,...” (Cassany y Carlino, p.1). No obstante, la escritura como medio de comunicación va más allá de la correspondencia entre sonido y grafía. Escribir posibilita la interacción social y cognitiva entre los hablantes de una lengua; comunicar ideas, sentimientos, pensamientos; los cuales perduraran en el tiempo y espacio permitiendo al escritor y lector dialogar con el texto en diferentes momentos y contextos.

2.1.1.1. Concepto de escritura

Respecto a la escritura, diversos autores han plasmado su concepción sobre ésta. Cassany (1993) señala que “...*escribir* significa mucho más que conocer el abecedario, saber «juntar letras» o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas.” (p.3). En este sentido, se comprende que la escritura trasciende la realización de trazos como medio de concreción de la lengua oral, dado que es una habilidad, la cual implica comunicar, de manera entendible, pensamientos, ideas, sentimientos, opiniones.

Así mismo, Lerner (2001) expresa con relación a la escritura que es “...un largo y complejo proceso constituirlo por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión.” (p.41). La posición de la autora evidencia una comprensión compleja de la escritura, destacando que implica habilidades cognitivas superiores. Esta perspectiva dialoga con la de autores como Cassany, Luna Y Sanz (2003), quienes consideran que la escritura abarca una serie de microhabilidades:

... desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras, de la caligrafía o de la presentación del escrito, hasta los procesos más reflexivos de la selección y ordenación de la información, o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación. (p. 259)

En esta misma línea, se inscribe Emilia Ferreiro (2002), quien se refiere a la escritura entendiendo que:

...involucra más que aprender a producir marcas, porque es producir lengua escrita; algo que es más que descifrar marcas hechas por otros porque es también interpretar mensajes

de distinto tipo y de distinto grado de complejidad; algo que también supone conocimiento acerca de este objeto tan complejo –la lengua escrita– que se presenta en una multiplicidad de usos sociales. (p.159)

Por su parte, Vygotsky (como se citó en Valery, 2000) afirma que “la escritura representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, que implica un proceso consciente y autodirigido hacia objetivos definidos previamente” (p. 40). En dicho planteamiento se puede destacar que el autor concede un carácter mediador a la escritura, lo cual lleva a considerarla como una herramienta que propicia el desarrollo de otras funciones más con relación al pensamiento; concepción que otorga un valor agregado a la escritura.

Álvarez (2013), señala que “los estudios sobre escritura conciben esta habilidad como una práctica social que llevamos a cabo en contextos como la casa, la comunidad, las instituciones y principalmente en escuelas, institutos, universidades y ámbitos profesionales.” (p.68). En la concepción de Álvarez se denota claramente entonces la importancia del factor contextual para el desarrollo de la escritura; es decir, que la parte social del individuo influye notoriamente este proceso. Ahora bien, la escritura como práctica sociocultural está apoyada en el modelo textual-discursivo, que atiende al uso real de una lengua en los contextos sociales y culturales, donde adquiere sentido y significado.

2.1.1.2. Proceso de Escritura

La escritura como proceso complejo implica el ejercicio de múltiples subprocesos para el escritor; referidos a hacer planes, escribir y reescribir. Esta concepción fundamentada en un modelo cognitivo ha sido explicada por Flower y Hayes (1980), Scardamalia y Bereiter (1982), Bourdin y Fayol (1994); cuyas aportaciones sobre el proceso de composición refieren que no es lineal y requiere el uso de recursos y estrategias. Así mismo, ofrecen una caracterización del

escritor experto y novato. La complejidad del proceso de la composición escrita no supone un don especial, "...escribir es un proceso complejo, desde el punto de vista cognitivo y lingüístico, no lo es, la adquisición de las habilidades requeridas para realizarla en forma eficiente,..." (Cassany y Carlino, p.2).

La escritura como proceso permite reconfigurar el texto, situación que es resuelta por los escritores "...escribiendo, revisando y replanificando parcialmente fragmentos del texto, de manera que los tres procesos básicos de redacción interactúan constantemente" (cassany, Luna y Sanz, 2003 p.266). Esto, posibilita al escritor alcanzar su propósito comunicativo, evitando ser malentendido; rasgo que distingue a la escritura de la oralidad.

Hayes y Flower (como se citó en Arias, 2013) proponen un modelo acerca de la escritura como proceso que "...supone la participación de tres grandes unidades en el proceso de producción escrita: el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos cognitivos (planificar, traducir y revisar)." (p.35). Esta propuesta concibe que los procesos cognitivos referenciados en la cita no se desarrollan de manera lineal, pues el escritor puede volver a cualquiera de ellos cuando sea necesario, de acuerdo al propósito comunicativo.

2.1.1.3. Concepciones de los docentes

En cuanto al término concepciones se puede decir que en el ámbito educativo ha sido muy estudiado dado su relación con las prácticas de enseñanza. Hernández (2012) afirma:

Las concepciones son fruto de un entramado de factores (creencias, conocimientos, experiencia personal y académica...) producto de las diversas representaciones sociales, dentro de las cuales ha estado inmerso un sujeto. En este sentido, una concepción es la forma particular como cada

individuo interpreta y se apropia de lo que le rodea y puede hacerse manifiesta a través de su acción y su discurso. (p.102)

En este sentido, la experiencia académica y personal, las creencias, las representaciones sociales son un conjunto de elementos que influyen en la manera de ver y explicar una realidad. Es así como, las concepciones son particulares y, en el caso de la presente investigación, evidencian lo que los docentes pensamos, expresamos y hacemos en nuestras prácticas de enseñanza de la escritura. Cabe anotar que, la manera como se enseña está condicionada en gran medida por la imagen que tenemos los docentes de quienes nos educaron. Con respecto a esto, Arbelaez (2001) señala:

...las concepciones personales no se corresponden únicamente con imágenes de la realidad; sirven también a las personas como puntos de anclaje en la apropiación de otros saberes, pues se constituyen en la base y el medio en el cual ocurren las asociaciones e interpretaciones de las nuevas informaciones. (p. 6)

De esta forma, las concepciones de los docentes son puntos de referencia en la apropiación de nuevas informaciones, las cuales resultan de la interacción con el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico y la experiencia en las prácticas de enseñanza, en la cual converge lo individual y colectivo y, está sujeta a cambios. En este sentido, Arbelaez (2001) expresa:

De hecho una concepción puede evolucionar al tiempo que se construye un nuevo conocimiento. Van pasando por las diferentes etapas del desarrollo mental hacia una mayor complejidad. Esta evolución se va dando a medida que se adquieren nuevos conocimientos y por

las relaciones que entabla con otros individuos de su colectivo cuyas comunicaciones afectan sus concepciones. (p. 6)

De acuerdo con lo anterior, las concepciones pueden transformarse, lo cual implica un mayor nivel de desarrollo mental. Este proceso de cambio de concepciones esta mediado por la apropiación de nuevos saberes así como por los diálogos que establece con otros que pertenezcan a su mismo colectivo. Es así como, el compartir de conocimientos teóricos y prácticos entre docentes puede generar una mirada diferente, evidenciable en lo que dice y hace el docente en sus prácticas de enseñanza.

2.1.2. Didáctica de la escritura

En el campo de la didáctica de la escritura distinguimos enfoques para la enseñanza de la expresión escrita, que las investigaciones han clasificado en dos grupos: los métodos centrados en el producto de la escritura y los métodos centrados en el proceso de la escritura (Arias, 2013). Los primeros, atienden a una concepción de enseñanza normativa, centrada en los aspectos gramaticales, ortográficos y sintácticos. Aquí, destacamos el enfoque basado en la enseñanza de la gramática y el enfoque basado en funciones o enfoque didáctico textual. Los segundos, referencian una concepción de la enseñanza de la escritura por procesos, cuyo énfasis es el escritor y no el producto; destacando el desarrollo de habilidades cognitivas y el uso de estrategias para la composición escrita. Casanny ha llamado a este enfoque procesual.

El enfoque gramatical, también conocido como tradicional, esbozó una enseñanza de la escritura, donde prevaleció el conjunto de conocimientos gramaticales (sintaxis, léxico, morfología, ortografía); en este sentido, el aprendizaje estaba centrado en el dominio de dichos

elementos. “Los alumnos aprenden aquello que debe decirse, lo que dicen los libros de gramática: la normativa. Lo importante es que sepan distinguir lo que es correcto y lo que es incorrecto.” (Casanny, 1990, p.64-65).

Por su parte, el enfoque basado en funciones evidenció una enseñanza descriptiva de la lengua en las situaciones en que la utilizan los hablantes, a diferencia del gramatical cuyo énfasis fue prescriptivo; basado en lo correcto e incorrecto. “En los métodos nocional-funcionales, la programación se basa en un conjunto de funciones o actos de habla” (Casanny, 1990, p. 68); de esta manera, el contexto es la vida real. En síntesis, la comunicación y el uso de la lengua es lo más importante de este método.

El enfoque basado en procesos tuvo su origen en investigaciones sobre el proceso de composición de textos escritos; destacando la necesidad de aprender las habilidades cognitivas y estrategias que se ponen en juego, como son “...saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto,” (Cassany, 1990, p. 71). De esta forma, este método pone el énfasis en el escritor y no en el producto. Flower y Hayes (como se citó en Sánchez, 2010)

...Diseñaron un modelo cognitivo de escritura basado en el proceso que proponía en sus principios que la composición no es una actividad lineal (Rotman, 1965) –como había sido descrito hasta entonces–, sino recursiva, en la que se sucedían de forma alternativa y espontánea los procesos de planificación, textualización y revisión. (p.7)

Se nota claramente en estos autores una visión para nada reduccionista de la escritura, donde ésta puede llegar a tomar diversas formas dado el carácter que se imprime como un proceso propio y creativo de cada individuo.

Algunos estudiosos han criticado los enfoques basados en el proceso, Hyland (como se citó en Arias, 2013) afirma que

... Aunque han contribuido a favorecer las estrategias individuales de los aprendices en la expresión escrita – han dejado de lado completamente los elementos sociales externos al individuo, elementos de los que dependen sus intenciones comunicativas, su creación de relaciones sociales y que, además, dan la forma a los escritos... (p.42).

Desde esta mirada, se concibe que los enfoques basados en el proceso desconocen el uso de la lengua en situaciones comunicativas concretas y se propone como alternativa una enseñanza de la escritura que incluya el componente socio-cultural.

2.1.2.1. Estrategia didáctica

Según el documento emitido por el Centro de Capacitación en Educación a Distancia de la Universidad Estatal a Distancia (2013) se considera las estrategias didácticas como:

Acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados. Una estrategia didáctica es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. (p. 1)

En esta concepción se refleja una mayor responsabilidad sobre el docente para con el proceso de enseñanza, en el sentido que los resultados que pueden obtenerse con la aplicación de las estrategias didácticas dependen del análisis que se realice de la implementación de las

mismas, lo cual es motivo de estudio en esta investigación y he allí la relación de esta subcategoría en el mismo.

Así mismo, el Centro de Capacitación en Educación a Distancia de la Universidad Estatal a Distancia (2013) esboza la concepción de estrategias didácticas desde los planteamientos de Schmeck (1988); Schunk (1991):

...Secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje. (p.3).

Se observa con claridad la relación existente entre la anterior definición y ésta, donde el docente, mediante el uso de las estrategias didácticas, maximiza en términos de eficacia, su labor en el aula de clases.

Vemos, desde algunos autores, la equivalencia entre estrategia didáctica y estrategia de enseñanza; así entonces, Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991 (como se citaron en Díaz y Hernández, 1998) coinciden en que las estrategias de enseñanza se podrían definir “como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (p.69). En cuanto a este concepto, podemos notar que estos autores lo toman como un equivalente al de método, el cual, a su vez, se convierten en un elemento de gran importancia para el proceso educativo porque incide directamente en el proceso como tal de enseñanza, el cual a su vez es objeto de estudio de este trabajo de investigación.

Por su parte, Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2010) definen las estrategias de enseñanza como:

El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (p. 23)

En este sentido, el diseño e implementación de las estrategias de enseñanza abarca la serie de disposiciones docentes encaminadas al logro de los objetivos de aprendizaje; donde el cómo, el qué, el por qué y el para qué de la enseñanza constituyen el eje fundamental desde el cual se plantean dichas orientaciones. La elaboración de estrategias de enseñanza implica un proceso consciente e intencionado, donde el docente pone en práctica su conocimiento disciplinar y didáctico para abordar la enseñanza de un contenido en correspondencia con las competencias que se requieren desarrollar y, las condiciones y características del contexto educativo en que se lleva a cabo la acción.

2.1.2.2. Competencia escritora

El concepto de competencia ha sido abordado por diversos autores. Niño Rojas (2007) esboza uno de los primeros planteamientos lingüísticos equiparables al de competencia escritora, que la define como “conjunto de conocimientos que un hablante- oyente posee sobre su lengua y que lo habilita para producir mensajes lingüísticos bien formados” (p.61). Este fue propuesto por Noam Chomsky (1975), quien concibió dicha capacidad como inherente al hombre sin necesidad de intervención de su medio. Frente a esta concepción, Niño Rojas (2007) señala otra más actual, que la denomina Competencia comunicativa y refiere que comprende:

...el conocimiento y uso de la lengua en sí (competencia lingüística), las habilidades escritas y orales, y las capacidades de tipo semiótico y pragmático. El dominio de una

competencia comunicativa le permite al hablante saber, entre otros factores, en qué momento, cómo, a quienes y a quien dirigirse. (p. 62)

Este concepto expresa una visión más pragmática de la competencia, que atiende al nivel de uso de la lengua en situaciones comunicativas reales y concretas, lo cual da valor a los aspectos sociales y culturales. En otras palabras, el medio y todos los elementos presentes en éste, influenciarán en la competencia. Cabe mencionar que esta noción ha sido planteada por autores como D. Hymes (1972), Habermas (1996), Bertein (1997), Bogoya (2000).

Avedaño y Perrone (2012), por su parte, aluden que la competencia comunicativa como el conjunto de conocimientos y habilidades que permiten una comunicación eficaz y adecuada y destacan que comprende las competencias: lingüística, sociolingüística, discursivo-textual, estratégica, enciclopédica, literaria y semiótica; de las cuales estudian la discursivo/ textual y la definen como "...capacidad de interpretar y producir textos de diferentes tipología caracterizados por su coherencia, cohesión y adecuación al contexto comunicativo."(p.12). Es decir, para estos autores la competencia discursivo/ textual incluye conocimientos sintácticos, semánticos y pragmáticos.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (1998) señala que la competencia textual está referida a:

Los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos. (p.28)

La concepción del MEN acerca de la competencia textual expresa claramente que ser competente para escribir implica la capacidad de producir un texto con coherencia y cohesión, lo cual está asociado a los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos.

2.1.2.3. Prácticas de Enseñanza

Anijovich y Mora (2010) definen las prácticas de enseñanza en una relación inescindible con las estrategias; dejando ver que la planificación de éstas determina la configuración de buenas prácticas; entendidas como:

...Aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y entre los propios alumnos, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. Es aquella en la que un docente, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones.”
(p. 31-32)

El concepto presentado pone su énfasis en el docente, destacando que la práctica de enseñanza debe evidenciar un proceso consciente que busca responder a las exigencias del contexto educativo (espacio, tiempo, necesidades de los estudiantes) en el marco de una formación que posibilite el desarrollo de las competencias requeridas por el estudiante. Se logra identificar que la práctica comprende una acción espiralada, donde el docente planifica, actúa y reflexiona para reconstruir sus intervenciones; en un accionar cíclico. De acuerdo con lo expuesto, las buenas prácticas de enseñanza se configuran mediante un proceso continuo de reflexión-acción-revisión, que parte de un reconocimiento del contexto y el quehacer docente

mediante procesos de observación, análisis y reflexión que posibiliten las transformaciones necesarias.

Por su parte, una investigación del contexto regional en el cual se desarrolla la nuestra, impone un toque activo al papel del educador en el aula de clase y como dinamizador de este proceso de enseñanza-aprendizaje con la siguiente concepción donde define las prácticas de enseñanza de esta manera:

Las prácticas de enseñanza se asumen no como simples acciones rutinarias, aunque bien intencionadas, de transferencia de conocimientos de un sujeto a otro, sino como prácticas formativas que implican las maneras de pensar y de hacer, crítica y reflexivamente de los maestros, en un contexto que vincula lo cognitivo y lo sociocultural, con el fin de transformarse y transformar a los demás. En este caso, el maestro se reconoce no como enseñante, sino como formador de sujetos sociales, como trabajador de la cultura, como pedagogo de la vida y de la convivencia social. (Doria y Pérez, 2008, p.27)

2.2. METODOLOGÍA

Para la investigación desarrollada se realizó un conjunto de procedimientos sistemáticos estructurados bajo el siguiente orden: descripción del enfoque, tipo de investigación, descripción de los sujetos participes, procesos de categorización y análisis. También se evidenciaron los procedimientos llevados a cabo estructurados en las tres fases de la investigación: fase diagnóstica, fase piloto y fase de reflexión y evaluación; cerrando este apartado con los detalles que abarca la ética de la práctica investigadora.

2.2.1. Enfoque y tipo de Investigación

Por la naturaleza misma de la investigación, este proyecto investigativo se enmarca dentro del método de la Investigación – Acción IA, el cual tiene en cuenta la participación de los actores y los investigadores en la construcción de todas las fases del proyecto. En este sentido la educación actual, en busca de procurar la optimización de rutas de desarrollo integral para sus comunidades educativas, vincula a los docentes a empoderarse desde su quehacer, a ser investigadores de su práctica; pues vivencia y conoce de primera mano las necesidades y problemáticas que circulan en el contexto educativo convirtiendo a la escuela en un espacio de acción para la investigación educativa.

En concordancia con lo expuesto, como grupo investigador, inquietos por la construcción y reconfiguración de nuevas experiencias educativas que posibiliten a través de la reflexión la transformación de nuestras prácticas de enseñanza, concebimos que la IA es el camino pertinente para el fortalecimiento de la enseñanza de la escritura en los estudiantes de grado 7° de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería. Citando a Stenhouse (1998) “El profesorado no debe ser objeto de investigación de personas externas, sino investigador de sí mismo” (p.10), pues logrará ser consciente de la necesidad de cambio y el papel que juega en ese proceso; generando conocimiento sobre su realidad social y educativa. De esta manera el docente tiene la posibilidad de ser crítico de su propia labor, sin esperar que sean otros quienes analicen su práctica y generen espacios de reflexión que le permitan construir nuevas alternativas estratégicas para orientar su labor de manera óptima.

2.2.1.1. ¿Por qué Investigación Acción?

El grupo investigador definió la investigación acción como la más pertinente en el abordaje de la problemática que se deseaba satisfacer, teniendo en cuenta que ésta se encuentra enmarcada en el paradigma crítico social de tipo cualitativo. Este tipo de investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación, sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio Pérez (1994) “Teniendo en cuenta que el paradigma cualitativo busca el conocimiento y la comprensión de la realidad que se vive, haciendo observaciones descriptivas que permiten entender el contexto” (p.46). En otras palabras es un tipo de investigación flexible que posibilita el estudio de la realidad desde la óptica crítica del investigador reflexivo, con el fin de producir transformaciones.

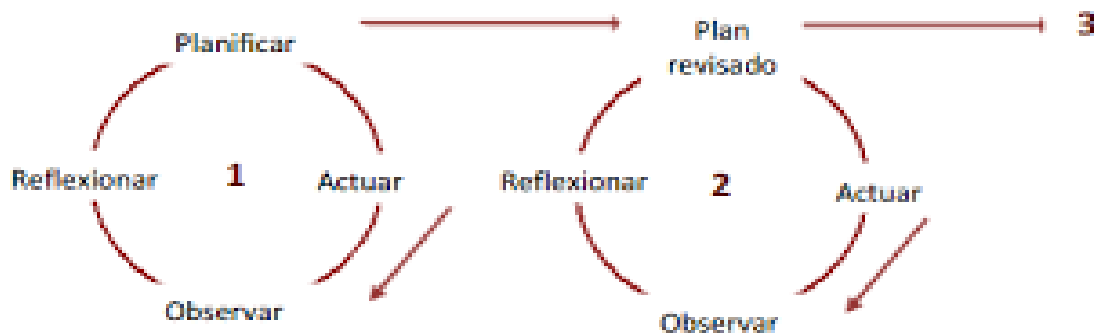
En palabras de Freire (1989) “esta ideología emancipadora se caracteriza por desarrollar “sujetos” más que meros “objetos”, posibilitando que los “oprimidos” puedan participar en la transformación socio histórica de su sociedad” (p. 157) De esta manera se generan relaciones horizontales entre los miembros partícipes de la investigación docente- docente; docente – estudiante; estudiante – estudiante.

Por otro lado es importante resaltar los planteamientos de Kemmis (1984) que definen a la I.A como:

Una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o director por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) Sus propias prácticas sociales o educativas; b) Su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Los aportes de este autor también la describen como ciencia crítica, que busca la indagación autorreflexiva del docente para lograr la transformación de su práctica a partir de la implementación de ciclos de observación, planeación, acción y reflexión.

Figura 1. Espiral de ciclos de la investigación- acción. Kemmis y Mc Taggart, J(1998)



Fuente: Tomado de www.imagen.de/ciclos-de-kemmis

Ahora bien, en las siguientes líneas se definen las técnicas utilizadas en el proceso investigativo, iniciando con la observación participante que permite acercarnos a la realidad de nuestras prácticas de aula con el propósito de agenciar comprensiones acerca de la enseñanza de la escritura con criterios de realidad y fidelidad. Latorre (2005) señala que este tipo de observación “...posibilita al investigador acercarse de una manera más intensa a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que le preocupan, y permite conocer la realidad social que difícilmente se podría alcanzar mediante otras técnicas” (p.57-58)

Por otra parte, el diario fue el instrumento de registro personal de las observaciones de clase, en el cual se perpetuaron las vivencias experimentadas en las observaciones y la aplicación de la estrategia diseñada; información necesaria para el proceso de investigación. De esta manera, los registros expresan lo que acontece en el aula, las interacciones docente-estudiante y estudiante-

estudiante, las reflexiones, interpretaciones, explicaciones y cuestionamientos acerca de los procesos de enseñanza.

Latorre (2005) define como registro, “un compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica” (p.60-61). En este sentido, la información recopilada en el diario se utiliza para identificar cómo enseñan la escritura los docentes y generar reflexiones encaminadas a la mejora de estas prácticas de enseñanza.

Otra de las técnicas utilizadas, basada en la conversación fue la entrevista, que facilitó el reconocimiento de las comprensiones de los sujetos de investigación con respecto a las actuaciones didácticas diseñadas para el desarrollo de sus prácticas de enseñanza. Latorre (2005) afirma que “Posibilita obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento que de otra manera no estaría al alcance del investigador.” (p.70). Para ello, se escoge la modalidad de entrevista semi-estructurada; diseñándose guiones, donde se plantea el tema y posibles preguntas que guían la conversación entre entrevistador y entrevistado. (Ver anexo 1,3)

2.2.2. Sujetos de la investigación

A continuación se presentan, los sujetos que participan en una investigación, teniendo en cuenta la importancia que reviste dicho conocimiento, pues así el lector podrá percibir con mayor claridad las interpretaciones y decisiones que se tomen en la ejecución de la investigación en correspondencia con la reflexión y mejora de las prácticas de enseñanza.

2.2.2.1. Sujetos

En lo que respecta al grupo investigador, somos docentes licenciados en áreas básicas del conocimiento; dos en Matemáticas y dos en Lengua Castellana, que nos desempeñamos hace algunos años en el nivel de bachillerato. Las docentes que cumplieron el rol de acompañantes cuentan con estudios universitarios en el área de Lenguaje, una de ellas desempeñándose como docente de primaria. Estas docentes se seleccionaron de manera conveniente y consensuada, puesto que aceptaron participar del proceso investigativo.

El grado elegido para desarrollar las observaciones y la aplicación de la estrategia fue 7° considerando dos criterios para su selección: el primero que es uno de los grupos con los cuales tenemos contacto en el ejercicio de nuestra labor y el segundo, por los resultados en evaluaciones internas y externas frente a la problemática de estudio.

El grupo seleccionado de manera aleatoria, está constituido por 24 jóvenes, 14 niñas y 10 niños entre los 11 y 13 años de edad. Provenientes de familias de estrato socio económico 1 y 3. Se caracterizan por ser muy tranquilos y unidos como grupo. Una particularidad de siete de sus integrantes es encontrarse incluidos entre los estudiantes con caracterizaciones por su estilo de aprendizaje; algunos tienen TDH, síndrome de asperger entre otras condiciones específicas por las cuales cuentan con una orientación especial de psicoorientación, desde la cual se le asigna un colaborador denominado sombra (un estudiante de formación complementaria), quien los orienta durante el desarrollo de la jornada escolar para el cumplimiento de sus responsabilidades académicas. En el transcurso de la investigación se desarrollaron 5 encuentros con el grupo. A los padres de familia del grupo escogido para la investigación se les suministró la información requerida acerca de la investigación para que decidieran de manera libre la participación de sus hijos en las actividades desarrolladas (audio, fotografías, videos) firmando el

consentimiento informado elaborado para tal fin. Sin que esto se considerara una camisa de fuerza para poder retirarse del proceso en el momento que lo requirieran pertinente

2.2.3. Proceso de Categorización y análisis en la investigación

Las categorías de análisis tenidas en cuenta en la investigación emergen de la etapa diagnóstica, donde se realizaron observación participante, revisión de los documentos institucionales, análisis de los resultados de las pruebas saber (2014 – 2016) y entrevistas no estructuradas a los docentes incluidos en el proceso. Las categorías fueron clasificados en dos: La Escritura y la Didáctica de la Escritura, y se encuentran a lo largo de todo el trabajo de investigación.

- **La Escritura:** esta categoría es concebida desde los planteamientos de Cassany (1990) como un proceso donde se trabajan etapas de planificación, escritura y reescritura. El énfasis recae en el planear, el hacer una representación mental permitiendo subprocesos como: generar, organizar y formular objetivos; la redacción o escritura es la acción que constituye la transformación del proyecto de texto que se elabora en la planificación; y la revisión se constituye en ejercer un control del escrito, la comparación con el plan inicial y los ajustes requeridos.
- **Didáctica de la escritura:** se concibió como las estrategias diseñadas por los docentes para desarrollar prácticas de enseñanza de la escritura como proceso.

Categorías para el análisis y la interpretación

Tabla # 2. Categorías para el análisis y la interpretación

CATEGORÍA	DEFINICIÓN CONSTRUCTO	SUB-CATEGORÍAS	INDICADORES
ESCRITURA	En esta categoría se hace énfasis en la concepción de escritura como proceso para el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza.	Concepto de escritura.	Identificación del concepto. Teoría.
		Concepciones de escritura de los docentes.	Concepciones de los docentes. Competencia escritora.
		Proceso de escritura	Apropiación. Reconocimiento de etapas. Planificación Escritura Reescritura
DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA	Hace referencia a las estrategias diseñadas por el docente para desarrollar prácticas de enseñanza de la escritura como proceso.	Estrategia didáctica	Diseño de secuencia didáctica. Objetivo Secuencia de planificación Secuencia de escritura Secuencia de reescritura Metodología Recursos Proceso de evaluación
		Competencia escritora	Concepto de competencia escritora. Sintáctica Semántica Pragmática
		Prácticas de Enseñanza de la escritura como proceso.	Proceso de enseñanza. Aplicación. Currículo oculto Integración curricular Desarrollo de competencias

2.2.4. Procedimiento

Para el desarrollo de la investigación se toma en cuenta una ruta metodológica que fue pensada y trazada a partir de las características propias de la investigación acción y los planteamientos de Kemmis (1984), quien propone la puesta en juego de las acciones: planificar, actuar, observar y reflexionar. De ahí, la pertinencia en nuestra investigación del desarrollo de una primera fase denominada diagnóstica(comprende la identificación de la problemática) ,una segunda fase estipulada piloto(donde se planifica y pone en práctica, observa y reflexiona la estrategia diseñada) y una última denominada fase de reflexión y evaluación(donde se analizan el impacto).

RUTA METODOLÓGICA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

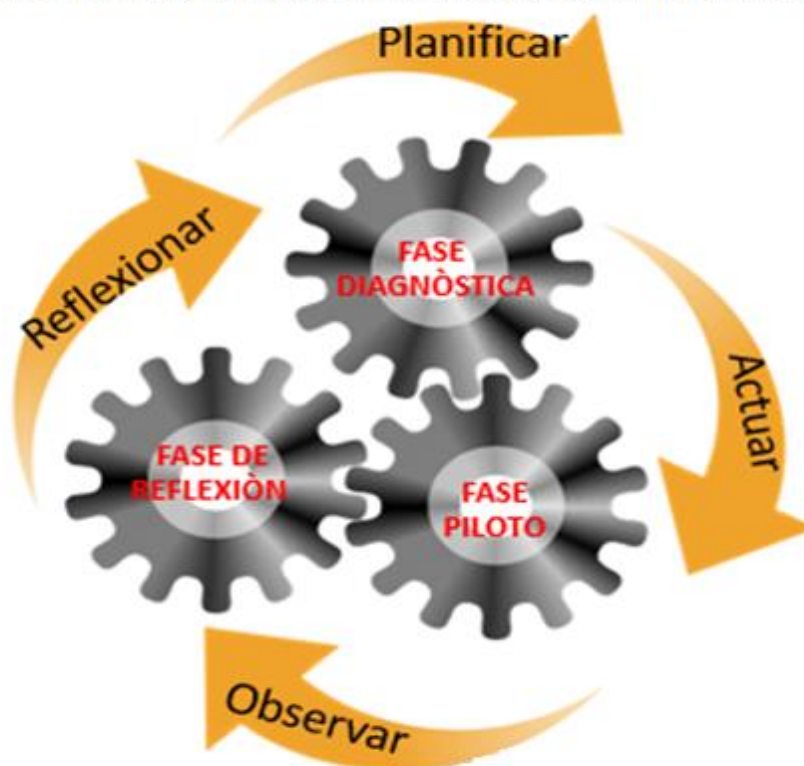


FIGURA 2

Figura 2. Ruta metodológica del proceso de investigación

2.2.4.1 Fase Diagnóstica

Siguiendo los ciclos sugeridos por Kemmis (1984) la investigación se inicia con un reconocimiento (observación) del entorno educativo en el cual ejercemos nuestras prácticas, recolectando la información, mediante técnicas como la observación participante registrada en los diarios; la entrevista no estructurada y grupos de discusión con algunos docentes de lengua castellana y sujetos investigadores. La aplicación de dichas técnicas para la recolección de la información necesaria posibilitó la identificación de una problemática en el campo de la didáctica, relacionada con la enseñanza de la escritura como producto. La información obtenida se analizó a través del programa Atlas ti, permitiendo que emergieran las categorías de análisis a tener en cuenta en la investigación.

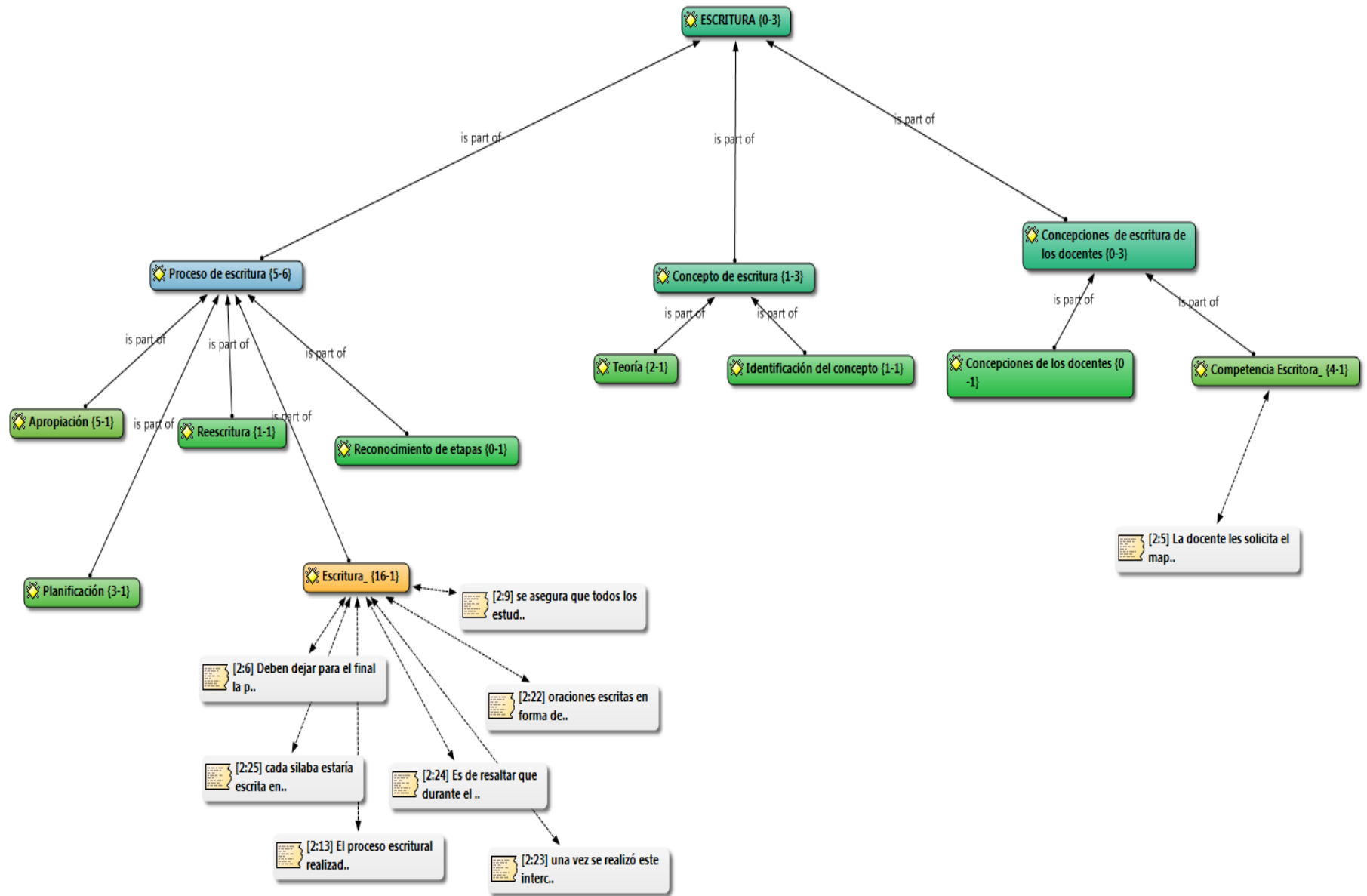


Figura 3. Mapa de la categoría escritura frente a la observación de clases. Fuente: elaboración propia en Atlas Ti.

En cuanto a la categoría escritura, en la observación de clases se evidenció que la subcategoría concepto de escritura presenta cero citas, reflejando que los docentes en su quehacer no expresan un concepto de escritura al igual que su fundamentación teórica. Por su parte, la subcategoría proceso de escritura devela que los docentes en sus prácticas no lo desarrollan como tal, es decir no tienen en cuenta las etapas de la planificación y la reescritura, solamente abordan la fase de la escritura y la valoran como un producto final, situación que es evidente en el número de citas que presenta. Así mismo, se pudo identificar que los docentes no expresan su concepción de escritura, sin embargo se logró reconocer en su discurso la puesta en práctica de la competencia escritora.

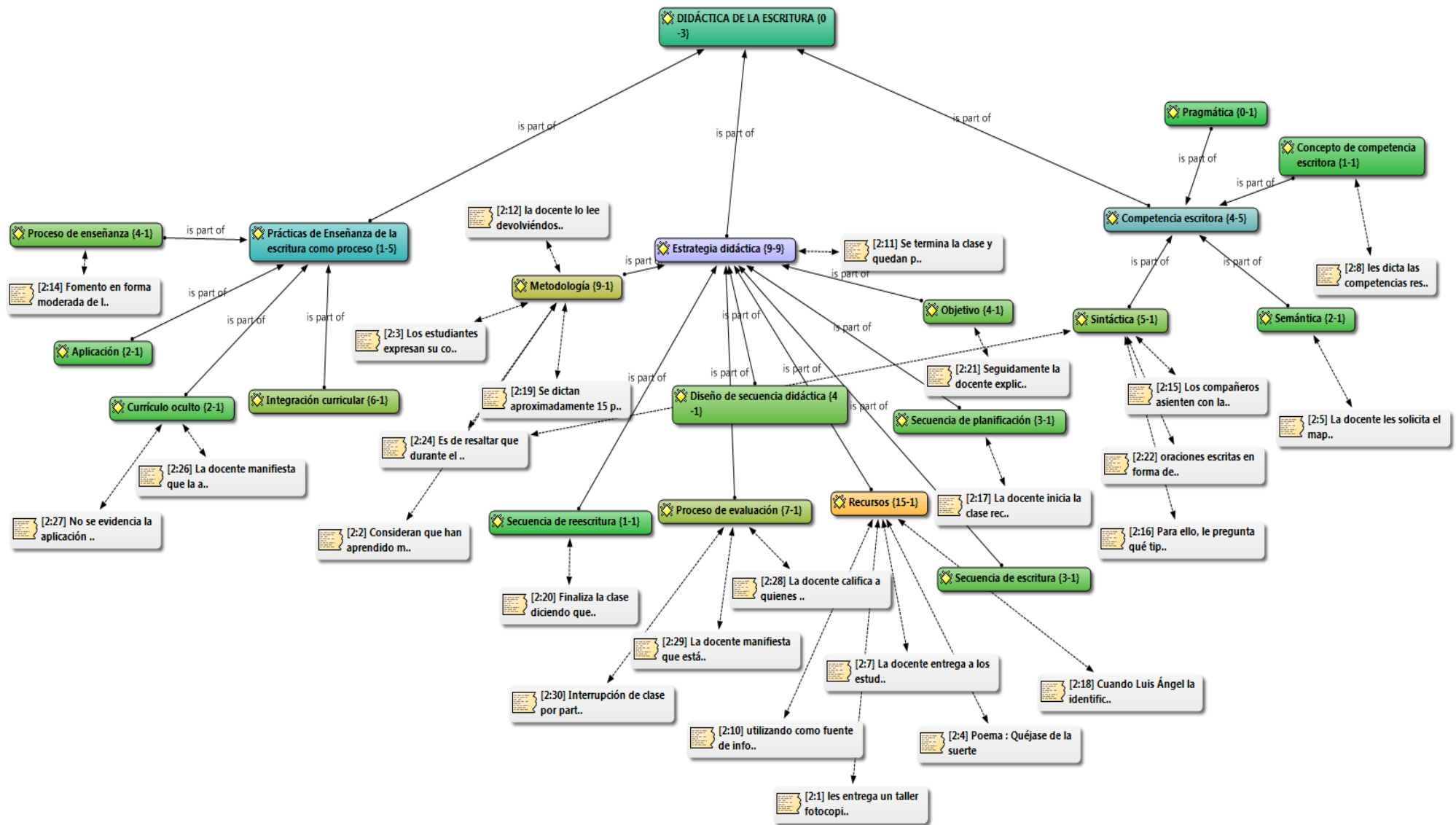


Figura 4. Mapa de la categoría didáctica de la escritura frente a la observación de clases. Fuente: elaboración propia en Atlas Ti.

Con referencia a la categoría didáctica de la escritura, en la observación de clases se evidenció que el docente en su quehacer referencia las competencias. Así mismo, la competencia sintáctica tiene tres citas, indicando que se realizan acciones que buscan el desarrollo de ésta, la semántica solo tiene una cita y la pragmática cero citas; lo cual manifiesta la necesidad de fortalecer el desarrollo de estas dos últimas competencias en las prácticas de enseñanza. En cuanto a las prácticas de enseñanza, no se evidencia la integración curricular y se observa que no son orientadas como proceso. Del mismo modo, se hace notario un currículo oculto, ya que los docentes en su proceso de enseñanza realizan acciones que no explicitan en el plan de clase.

Con respecto a la subcategoría estrategia didáctica se observó en el quehacer docente el uso de metodologías para la enseñanza de la escritura, no obstante se identifica que falta mayor coherencia con la propuesta institucional y además no atienden a una concepción de escritura como proceso. En la observación de las clases se pudo reconocer que se explica el propósito y se utilizan diversos recursos en el desarrollo de las mismas. En el proceso de evaluación el docente hace énfasis en la calificación cuantitativa de las actividades entregadas por los estudiantes, dejando de lado la puesta en práctica de acciones como la revisión y la reescritura que son fundamentales en formación de la competencia escritora en los estudiantes.

En la etapa diagnóstica se aplicó una entrevista (Ver anexo1) que permitió reconocer las concepciones de los docentes acerca de la escritura y la didáctica utilizada para su enseñanza, categorías de análisis de la investigación. Para ello, se formularon preguntas que fueron realizadas a tres docentes de la institución, de los cuales uno pertenece al grupo investigador y los otros dos, colaboradores en el proceso. La información recopilada se estudió mediante la herramienta tecnológica Atlas ti. Dicho análisis facilitó la identificación y planteamiento del

problema de investigación. A continuación, se presentan los mapas Atlas ti de la entrevista en correspondencia con las categorías de estudio.

En la categoría denominada escritura se observó que los docentes frente a la subcategoría “concepto de escritura” presentan poca claridad en cuanto a los referentes epistemológicos, puesto que en lo expresado no se mencionan autores que soporten el concepto que tienen de escritura; dejando ver la necesidad de realizar encuentros mediante los cuales los docentes puedan compartir saberes que le contribuyan a consolidar fundamentos teóricos acerca la escritura. En cuanto a la subcategoría “proceso de escritura”, se evidenció que el reconocimiento de las etapas es nulo, es decir, no presentó citas; lo cual indica que los docentes desconocen las etapas de la escritura. Los docentes manifiestan que trabajan directamente la escritura, lo cual se expresa en varias citas; la planificación y la reescritura son momentos del acto de escribir que muy pocas veces son desarrollados.

La subcategoría “concepciones de escritura de los docentes” presenta cero citas, lo que evidencia la carencia de concepciones acerca de la escritura y de la competencia escritora, lo cual justifica la importancia de la investigación, pues se requiere fortalecer la apropiación conceptual para la proposición y puesta en práctica de una estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura.

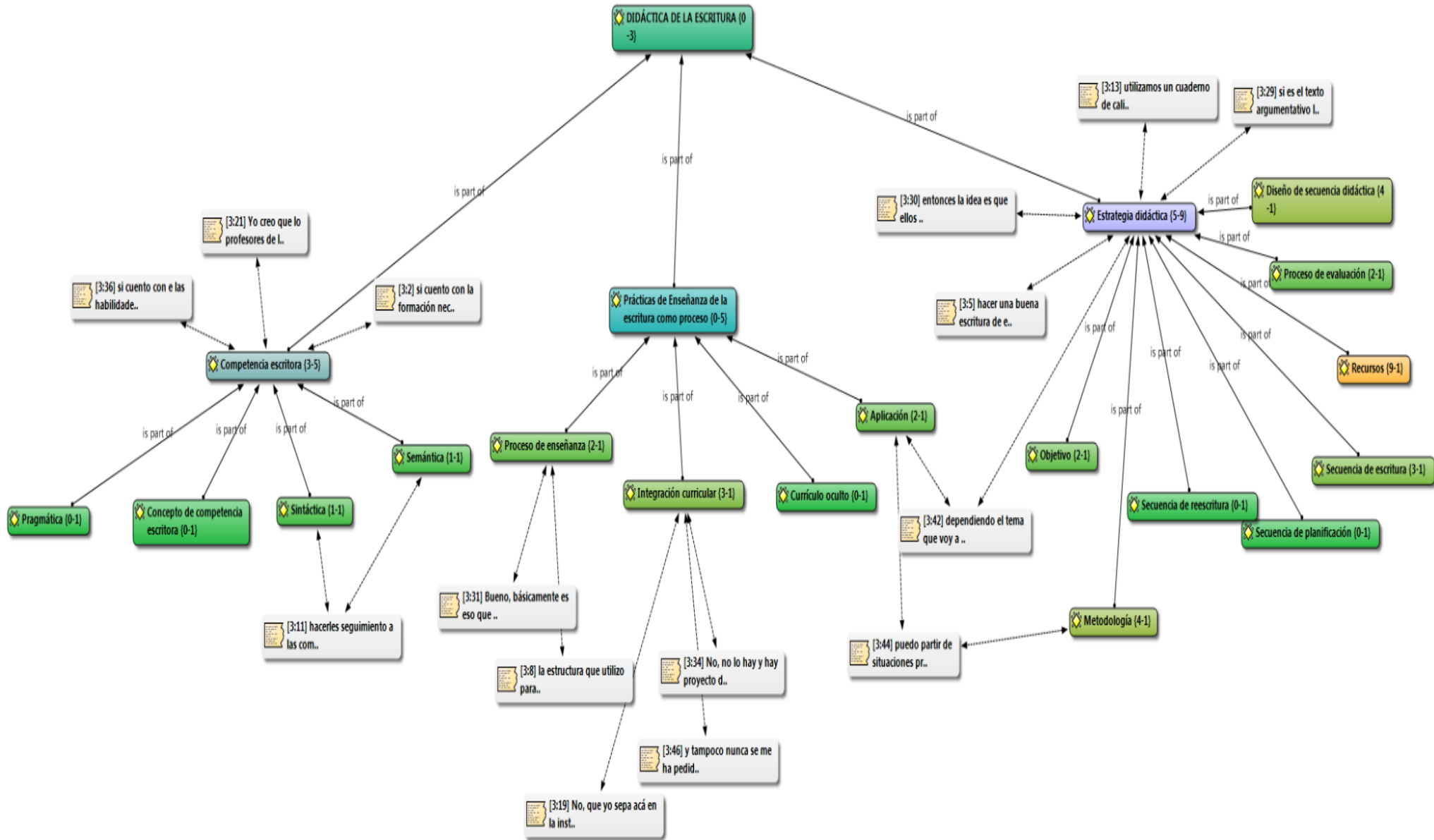


Figura 6. Mapa de la categoría didáctica de la escritura frente a las entrevistas de los docentes. Fuente: elaboración propia en Atlas Ti.

En la categoría didáctica de la escritura se observó que los docentes frente a la subcategoría “competencia escritora” tienen pocas citas que evidencian que estos no referencian el conocimiento de las habilidades que se requieren para realizar procesos de escritura. De lo anterior, se dedujo que existe debilidad en los docentes en el manejo del concepto de competencia escritora y sus indicadores: la sintáctica, la semántica y la pragmática; lo cual permite reflexionar acerca de la necesidad de fortalecer esta subcategoría.

La subcategoría “prácticas de enseñanza de la escritura como proceso” presentó varias citas, a través de las cuales se pudo identificar que los docentes reconocen su rol frente a los procesos de enseñanza de la escritura y realizan diferentes acciones para desarrollarlo. El indicador “integración curricular” reflejó tres citas que lo soportan, las cuales esbozaron que a nivel institucional no existe un plan que oriente las prácticas de enseñanza de la escritura de los docentes; situación que busca mejorar la investigación. Cabe destacar que, en las voces de los docentes se reconoció que desarrollan sus clases de acuerdo a lo planeado, aspecto observado en el indicador “currículo oculto” que presenta cero citas.

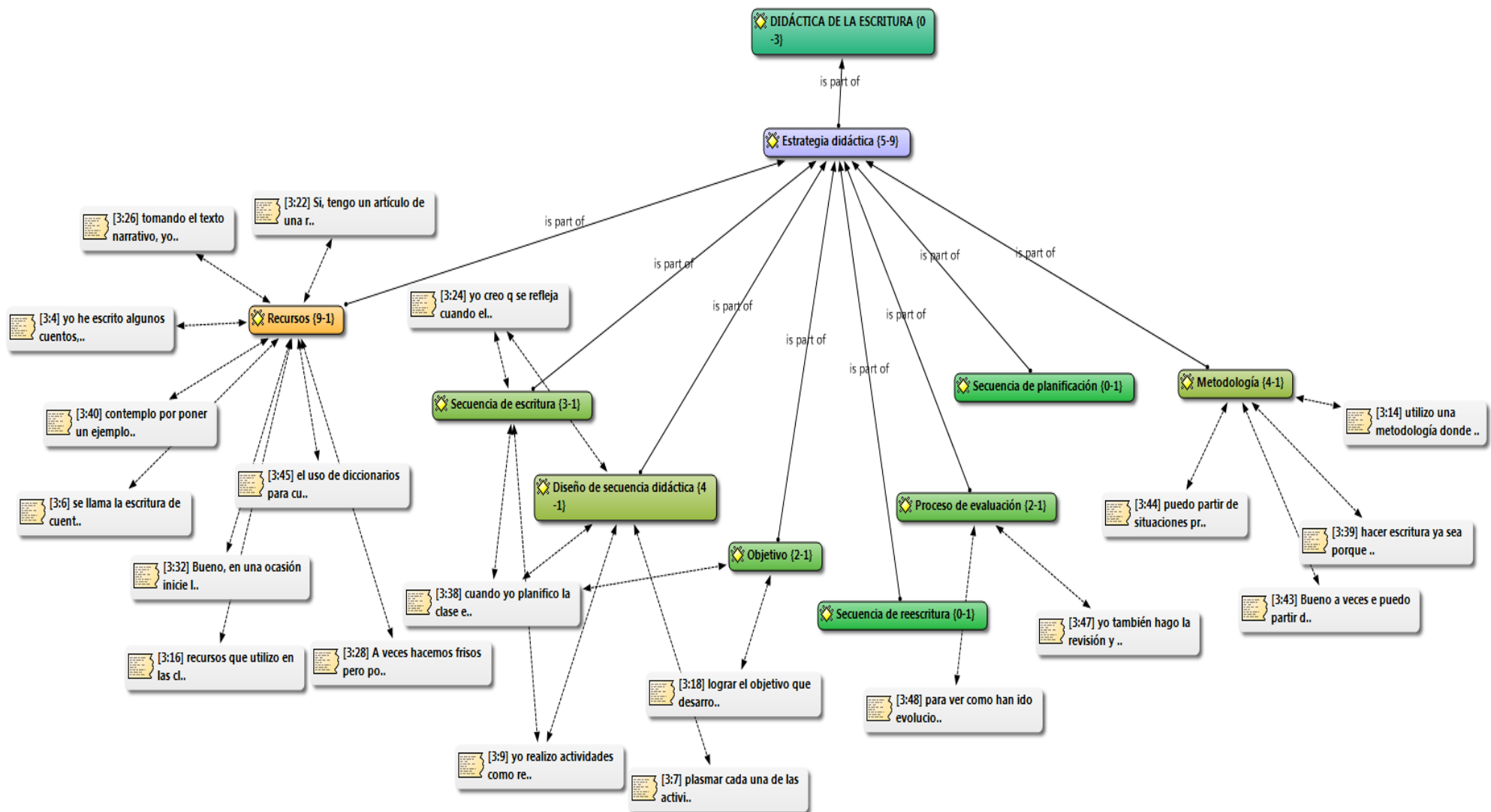


Figura 7. Mapa de la subcategoría estrategias didácticas frente a las entrevistas de los docentes. Fuente: elaboración propia Atlas Ti.

Frente a la subcategoría “estrategias didácticas”, la percepción de los docentes sustentó la importancia de los recursos en el proceso de la enseñanza de la escritura, referenciados en nueve citas. Caso similar ocurre con la metodología, que presenta cuatro citas donde los docentes expresaron tener en cuenta el uso de procedimientos para el alcance de sus objetivos en coherencia con la propuesta curricular institucional. Sin embargo, en lo concerniente a la manera como se desarrollan los procesos de enseñanza de la escritura se evidencian debilidades, dado que los docentes enfocan sus prácticas de enseñanza en la escritura sin reconocer las etapas; regularmente expresan que los ponen a escribir haciendo énfasis en el producto y no en el proceso. Esto se evidenció porque el indicador de escritura presentó tres citas, mientras que los indicadores de planificación y reescritura, cero citas. Lo anterior, reflejó que no existe claridad para trabajar la escritura como proceso y respalda la necesidad de formular una propuesta didáctica para el fortalecimiento de la enseñanza de la escritura cuyo proceso de evaluación debe ser formativa orientada al desarrollo de las competencias en los estudiantes.

El análisis documental que contiene la revisión del PEI (ver anexo 2), y los planes de clase se desarrolló a través del Atlas ti como se observa a continuación:

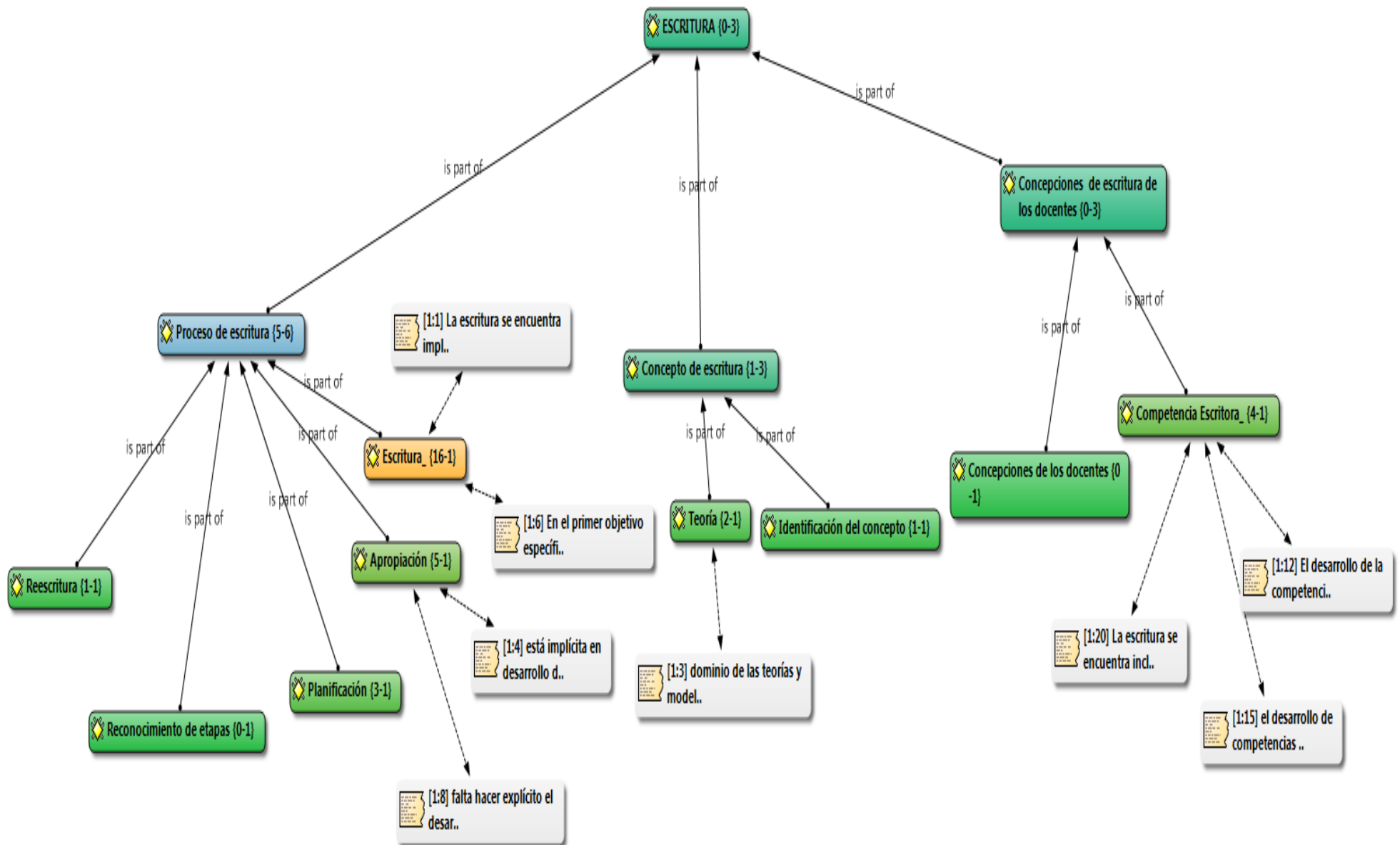


Figura 8. Mapa de la categoría escritura frente al análisis documental. Fuente: elaboración propia en Atlas Ti.

En la categoría escritura frente al análisis del PEI, la subcategoría “concepto de escritura” permitió reconocer que se plantea la importancia del dominio de teorías, sin embargo, no se expresa un concepto acerca de la escritura. La subcategoría “proceso de escritura” presentó citas en los indicadores: escritura y apropiación; en cuanto al primero, se pudo observar que la escritura se encuentra implícita en la formación pedagógica que promulga la institución así como en los objetivos planteados para alcanzarla. Cabe mencionar que, el análisis documental evidenció que la escritura no se reconoce como proceso; ya que los indicadores, planificación y reescritura presentaron cero citas.

En cuanto a la competencia escritora que tuvo 3 citas, se evidenció en el análisis documental del PEI que la escritura se encuentra incluida en las competencias que se pretenden desarrollar en la institución.

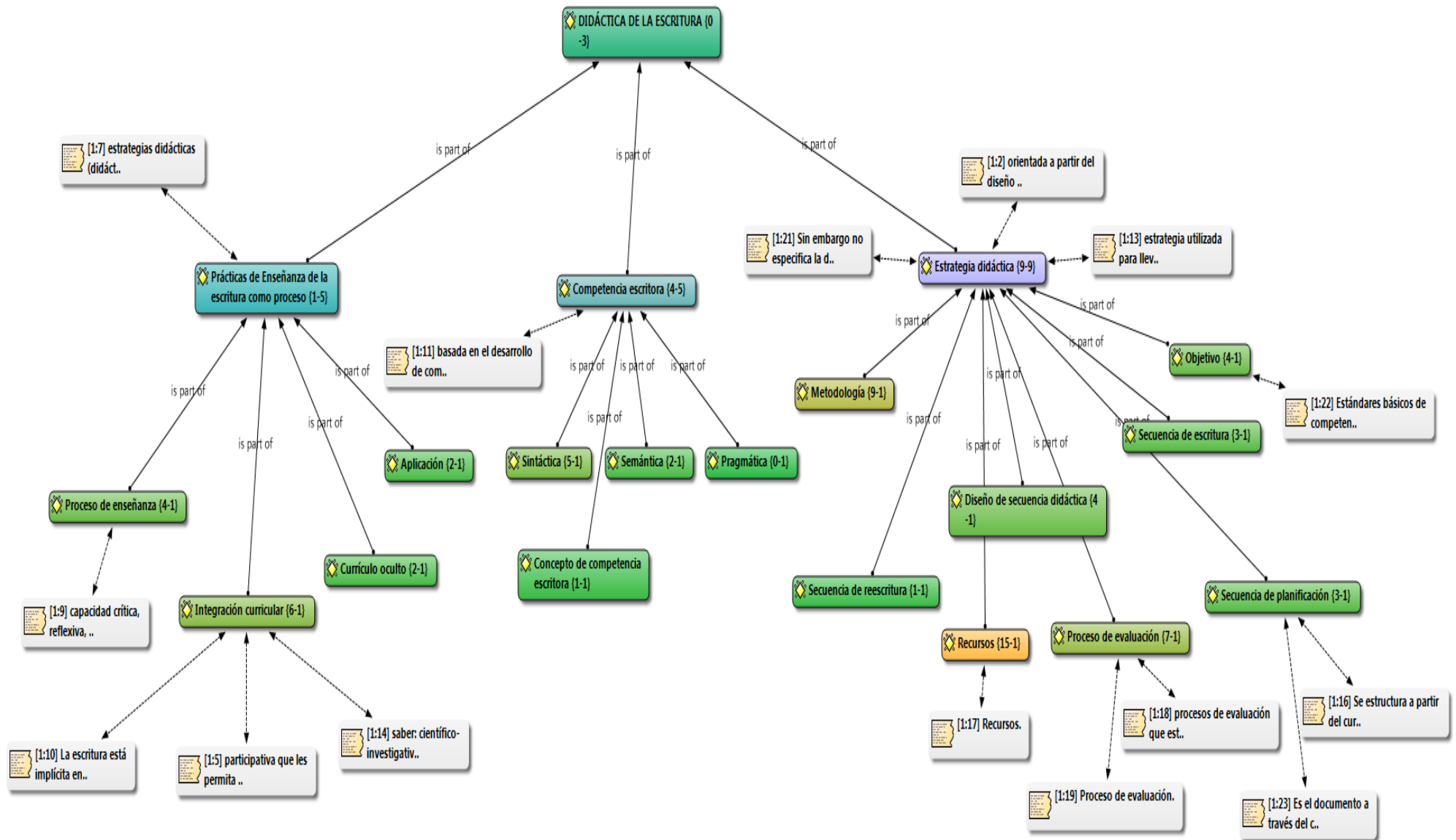


Figura 9. Mapa de la categoría didáctica de la escritura frente al análisis documental. Fuente: elaboración propia en Atlas Ti.

En la categoría didáctica de la escritura frente al análisis del PEI en cuanto a: la visión, misión, los objetivos, el modelo pedagógico, la propuesta curricular y los planes de clases, se pudo observar que la subcategoría prácticas de enseñanza de la escritura como proceso presentó una cita general, que tiene en cuenta las estrategias didácticas en los procesos de enseñanza de la escritura. Así mismo, se identificó de manera implícita la integración de una didáctica de la escritura en la propuesta curricular; sin embargo, no se evidenció cómo se proyecta la aplicación de estas en las prácticas de enseñanza.

La subcategoría competencia escritora en general tiene una sola cita mediante la cual se reconoció que la enseñanza de la escritura debe desarrollar competencia. A pesar de esto, falta explicitar cuales son las competencias que se deben trabajar para la formación de personas íntegras con capacidad comunicativa; aspecto que valida la necesidad de especificar las habilidades que deben desarrollarse en la enseñanza de la escritura.

Con relación a la subcategoría estrategias didácticas se encontraron tres citas generales que esbozan que la enseñanza de la escritura debe estar orientada a partir del diseño e implementación de estrategias. Se observaron dos citas que indican la existencia de una planificación para la enseñanza, orientada a partir de los estándares de competencias y con el uso de recursos. Así mismo, se explicitó que el proceso de evaluación es estructurado por el docente para evaluar la enseñanza. No obstante, no se especificó la didáctica a utilizar para el desarrollo de la competencia escritora; expresado en la carencia de citas de indicadores como: metodología, secuencia de escritura, secuencia de reescritura. Lo anterior, sustentó la necesidad de diseñar una estrategia didáctica que oriente la enseñanza de la escritura.

2.2.4.2 Fase piloto - aplicación de la estrategia

En esta fase se realizaron diferentes encuentros entre los docentes investigadores y los docentes colaboradores del proceso. La técnica utilizada para recoger información fue el grupo de discusión. Latorre (2005) señala que “es particularmente apropiado cuando la finalidad de la investigación es describir las percepciones de las personas sobre una situación, un programa o un acontecimiento.” (p.76). En este sentido, se constituyeron grupos de discusión en los cuales se dieron a conocer los resultados obtenidos en la fase diagnóstica. Además, se expusieron los autores y las teorías sobre la escritura como proceso para diseñar una estrategia que permitiera el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza escriturales por procesos.

En los grupos de discusión se propició inicialmente una estrategia didáctica constituida por una secuencia didáctica en la que se contemplaban las tres etapas de la escritura: planificación, escritura y reescritura. Empero, el pilotaje de los dos primeros momentos planteados en la secuencia, generaron información pertinente para pensar en el replanteamiento de la estrategia, que comprendió el diseño de tres secuencias didácticas: la primera apuntó a la etapa de planificación, la segunda a la etapa referida a la escritura y la última a la reescritura.

En esta fase se realizaron procesos de reflexión, donde los docentes colaboradores en la investigación tuvieron la oportunidad de ser críticos ante su accionar didáctico, evaluando fortalezas y debilidades que se generaron en el pilotaje de las acciones implementadas en cada secuencia diseñada. El pilotaje se realizó con la participación de las docentes colaboradoras del proceso; una de ellas asume el papel de lectora y observadora y la otra, además de ser lectora pone en práctica la estrategia diseñada. Los resultados de las implementaciones se recopilaron en diarios, que permitieron su análisis y reflexión.

2.2.4.3. Fase de reflexión y evaluación

Todo proceso debe ser evaluado y esta investigación no podía ser la excepción, para tal fin se diseñó una entrevista (Ver anexo 3) que permitió reflexionar sobre el camino recorrido durante el accionar investigativo. De esta manera, cada pregunta apuntó a dilucidar el impacto alcanzado con las acciones propuestas en la investigación y la pertinencia de la implementación de la estrategia didáctica para la enseñanza de la Escritura como proceso en los estudiantes de grado 7°. La entrevista evaluativa fue realizada a los tres docentes, que participaron en la entrevista de la etapa diagnóstica y la información recopilada se analizó a través del uso del programa Atlas ti; posibilitando valorar los cambios generados en las prácticas de enseñanza de la escritura a partir de los encuentros e implementaciones en que participaron el grupo investigador y las docentes colaboradoras.

2.2.5. Ética de la práctica investigadora

Para la toma de datos, observaciones, entrevista, grupos de discusión, entre otros, se tomaron las medidas legales previstas para tal fin, como lo fueron: consentimientos informados y la participación espontánea; respetando los principios éticos de veracidad y fidelidad. Es por esto que todo lo contemplado en el presente trabajo se ciñe bajo criterios de realidad, en concordancia con la fiel copia de la información suministrada por los participantes. Además se tuvo en cuenta la aprobación de los participantes para hacer uso de los datos suministrados; previo consentimiento firmado por los padres de familia para el caso de los menores de edad.

3. DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

3.1 Estrategia didáctica: “La enseñanza de la escritura como proceso”

Los docentes, estamos llamados a la reflexión y crítica constante de las prácticas de enseñanza que desarrollamos, lo cual nos invita a la búsqueda de estrategias con miras al fortalecimiento del accionar didáctico y la motivación de nuestros estudiantes. Por ello, proponemos una estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura como proceso en grado 7° de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.

El diseño de la estrategia didáctica se justifica en la necesidad de fortalecer las prácticas docentes y el desarrollo de competencias en los estudiantes. La estrategia didáctica cuyo objetivo es la enseñanza de la escritura como proceso está constituida por tres secuencias en correspondencia a las etapas de la escritura, como son: planificación, escritura y reescritura; las cuales fueron estructuradas desde los planteamientos de Tobon, Pimienta y García (2010) y Díaz Barriga (2013) en relación con la visión y propósitos educativos asumidos en el contexto institucional. . De esta forma , la estrategia contempla como aspecto fundamental el planteamiento de una situación problema en correspondencia con el currículo institucional problematizador por competencias; donde la enseñanza debe contribuir a la solución de problemas del contexto real, mediada por preguntas problémicas.

Tobón, Pimienta y García (2010) plantean que “La tarea sustancial en una secuencia didáctica es determinar el problema por abordar, lo cual se puede hacer en forma general y después, ya con los estudiantes, concretarlo en un entorno determinado” (p.65), consideración que caracteriza el modelo de competencias referido a las habilidades para realizar una tarea. En palabras de Tobón, Pimienta y García (2010) la competencia es “una actuación integral para

identificar, interpretar, argumentar y resolver determinados problemas del contexto” (p.65) En este sentido, la estructura de la secuencia diseñada esboza las competencias específicas del área de lengua castellana que se van a abordar para la enseñanza de la escritura como proceso.

Otros elementos que conforman la planeación de la estrategia didáctica son: el estándar, los desempeños (cognitivos, procedimentales, actitudinales), acciones, recursos, estrategias y proceso de evaluación formativa. El concepto de estándar es comprendido desde lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional que en miras de superar la visión tradicional de transmisión y memorización de contenidos promulga que el proceso educativo debe promover el desarrollo de competencias; desde esta perspectiva los estándares son “unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar” (MEN ,2006 p.12). Es así como, en el plan diseñado plasmamos el estándar en correspondencia con el área y el nivel de complejidad.

En la misma línea de enfoque por competencias, en la estructura de secuencias didácticas se contempla los desempeños cognitivos, procedimentales y actitudinales; denominaciones concertadas con el currículo institucional. Dicha categorización dialoga con la propuesta de los tres saberes de Tobón, Pimienta y García (2010 p. 72) como son: saber conocer, saber hacer y saber ser; referidos, respectivamente, a: procesos cognoscitivos (conceptos, teorías), procesos del hacer (habilidades, procedimientos, estrategias) y, procesos afectivo - motivacionales (actitudes, valores).

El objetivo didáctico de la estrategia es la enseñanza de la escritura como proceso. De ahí que su diseño responde a los tres momentos de la escritura, a saber: planificación, escritura y reescritura; para lo cual, en las secuencias elaboradas se plantean acciones que contribuyan al fin mencionado y al desarrollo de la competencia escritora en los estudiantes. La articulación de las

acciones posibilita la secuenciación del proceso. Así mismo, se considera que “En la planificación de las actividades es preciso tener una o varias estrategias didácticas que posibiliten el logro de las metas de formación en la secuencia didáctica respectiva.” (Tobón, Pimienta y García, 2010 p. 75); donde se destaca el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la estrategia didáctica es fundamental, pues el proceso de escritura se realiza en equipos de trabajo, “...buscando que se complementen en sus habilidades, actitudes y conocimientos” (Tobón, Pimienta y García, 2010 p. 40). En este sentido se concibe que la escritura en contextos cooperativos “Co-escritura” (Díaz y Hernández, 2002) es un escenario que posibilita a todos los integrantes del equipo la participación en los distintos momentos de la escritura por procesos (planificar, escribir y reescribir). Cabe mencionar que, la estrategia didáctica enuncia el proceso de evaluación formativa dando cuenta de las distintas acciones realizadas en el proceso de enseñanza.

En la investigación, se pretende que la estrategia didáctica diseñada para el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de la escritura como proceso sea implementada durante dos años por docentes de preescolar, básica primaria y básica secundaria. Para ello, se plantean actividades que permitan el alcance del objetivo propuesto, dentro de las cuales se encuentran el reconocimiento de la forma como los docentes conciben la enseñanza de la escritura en las diferentes áreas del conocimiento y niveles educativos mencionados, la realización de encuentros para la socialización y apropiación de fundamentos teóricos sobre la enseñanza de la escritura como proceso, el ajuste de la estrategia didáctica en coherencia con el área y nivel de formación académica en miras de su transversalización y, la socialización de las experiencias de los docentes que hagan partícipes de dicha proyección.

3.3 Implementación análisis y ajustes de la estrategia didáctica

En la investigación fue necesario poner a prueba la *estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura como proceso* con el propósito de evaluar su diseño y reconocer la pertinencia de ésta en la mejora de la problemática abordada. Es así como, la implementación del pilotaje permitió identificar fortalezas y debilidades que ofrecieron claridad acerca de los ajustes requeridos. En este orden de ideas, la puesta en marcha de la estrategia posibilitó evidenciar los avances obtenidos en la investigación para el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de la escritura; otorgándole relevancia a los espacios de discusión entre los docentes en la apropiación de fundamentación teórica y didáctica.

Realizar el pilotaje contribuyó a la generación de actitud reflexiva en los docentes investigadores y los docentes colaboradores, a través de la evaluación del diseño e implementación de la estrategia didáctica, permitiéndoles reconocer la importancia del uso de una estrategia adecuada para la enseñanza de la escritura como proceso; la cual debe propender por el desarrollo de la competencia escritora en los estudiantes; teniendo en cuenta sus necesidades e intereses y el contexto.

Siguiendo con lo anterior, las experiencias de los docentes en la implementación de la estrategia didáctica facilitaron hacer la proyección a dos años; destacando así las acciones pertinentes para abordar la enseñanza de la escritura como proceso, lo cual requiere ser trabajado desde las distintas áreas y niveles educativos; en coherencia con el currículo institucional.

Para hacer seguimiento a la implementación del pilotaje, el grupo investigador elige de forma concertada como técnicas de recolección de información en la fase de implementación la observación del primer momento de cada una de las tres secuencias que constituyen la estrategia,

los grupos de discusión y la entrevista evaluativa. La información es sistematizada a través de su respectivo instrumento; diario de campo, narrativas de los grupos de discusión y mapas de entrevistas. Para el análisis de dicha información se disponen de recursos como el Atlas ti.

En las siguientes líneas se presenta el análisis de la información recopilada en la fase piloto, en la cual se realizaron cinco implementaciones de la estrategia didáctica, registradas en diarios de campo. En la primera aplicación de *La estrategia Didáctica para la Enseñanza de la Escritura en los estudiantes de grado 7°* conformada por una secuencia (Ver anexo 4) diseñada con el objetivo de que los estudiantes aprendieran sobre la noticia, ámbito conceptual estudiado, y desarrollaran su competencia comunicativa escritora se llevó a cabo el momento denominado: *Exploramos y conceptualizamos cooperativamente* (Ver anexo 5), que en correspondencia con la propuesta curricular de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería pretendió que la enseñanza se estableciera mediante una relación cooperativa entre docente – estudiantes, estudiantes-estudiantes, donde cada uno asume un rol activo en el proceso.

La implementación inició con la presentación de la situación problema, primera actividad del momento, evidenciando un diálogo entre la secuencia didáctica diseñada y el currículo institucional problematizador por competencias. De esta forma, el docente planteó un problema real del contexto concretado a través de preguntas problémicas, las cuales posibilitaron la comprensión de la información en la interacción docente - estudiantes y estudiantes – estudiantes. La situación recreaba lo siguiente: “En la institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería se llevan a cabo actividades dentro de los proyectos transversales; a saber: El gobierno escolar, el recital poético, el día del inglés, la feria de la ciencia, entre otras. Los docentes de la institución preocupados porque los hechos acontecidos en tales actividades no son divulgados a nivel institucional han motivado a sus estudiantes a escribir lo que sucede en su

entorno escolar. **¿Cómo divulgar los sucesos acontecidos en las actividades desarrolladas en la institución?”**

La docente motiva la lectura e interpretación de la situación problema; logrando que los estudiantes participen activamente en la proposición de alternativas de solución mediante sus saberes previos; dando lugar al ámbito conceptual a trabajar en consonancia con el problema a resolver y el grado de escolaridad en que se ubica la propuesta didáctica.

Para realizar la construcción cooperativa del concepto de noticia, la docente recurre a una segunda actividad, donde los estudiantes constituyen grupos de trabajo de 4 o 5 integrantes. Para llevar a cabo dicho proceso, se hizo entrega de un material conformado por tres noticias, las cuales se caracterizaban por tratar temáticas actuales y de interés para los estudiantes, en concordancia con el momento en que se implementó la estrategia, a saber:

- **Euforia y preocupación, las selecciones de América Latina tras los amistosos al Mundial de Rusia 2018**
- **Debate presidencial en Medellín entre Duque, Petro, Vargas y Fajardo**
- **El tratamiento al que se sometió Shakira para combatir una nueva afección.**

Una vez realizada la lectura de las noticias, la docente abrió un espacio de socialización para que cada grupo compartiera el concepto de noticia que habían elaborado; propósito de la actividad. En las intervenciones de los estudiantes se pudo reconocer una comprensión del objetivo del ejercicio, puesto que, expresaron ideas acerca del tema tratado, enunciando fragmentos de los textos leídos para referirse a elementos que conforman la noticia como el título, el acontecimiento presentado, entre otros.

Así mismo, se evidenció que la docente para afianzar la construcción colectiva del concepto de noticia proyectó mediante el uso de video beam uno de los textos leído (Euforia y

preocupación, las selecciones de América Latina tras los amistosos al Mundial de Rusia 2018) motivando a los estudiantes a expresar su conocimiento con respecto a las partes de una noticia y sus características; saberes reforzados por la docente a partir de sus competencias disciplinares del área, que permitieron la apropiación de los términos definidos teóricamente para nombrar las partes de la noticia, las cuales fueron explicadas al igual que algunos rasgos importantes de dicho tipo de texto como son: veracidad, objetividad, actualidad y brevedad; contenidos entregados a los estudiantes en un material fotocopiado.

Seguidamente, la docente realizó la tercera actividad del momento de exploración y conceptualización cooperativa que consistió en la entrega de una noticia en partes, la cual debió ser organizada por cada grupo de trabajo. Aquí se pudo observar que los estudiantes manifestaron motivación en la estructuración del texto; debido al recurso utilizado en la dinámica del proceso de enseñanza y, además permitió a la docente reconocer la apropiación de los estudiantes con relación a la temática desarrollada y de esta forma, brindar claridad en los aspectos requeridos apoyándose en la proyección de la noticia utilizada en la actividad.

Terminada la aplicación del primer momento, el grupo investigador se reunió con las docentes colaboradoras (Ver anexo 16) y compartió las experiencias vivenciadas en la observación de este proceso; reconociendo aspectos relevantes en la puesta en práctica de estrategia didáctica diseñada como fueron la presentación de una situación problémica, la realización de lectura de textos acordes con el propósito comunicativo (escritura de una noticia), la utilización de recursos que dinamicen el proceso y la pertinencia del trabajo cooperativo. Lo anterior, evidenció mayor apropiación conceptual para llevar a cabo la enseñanza de la escritura como proceso.

En la segunda implementación (Ver anexo 7) se contó con la visita de los asesores de la investigación, quienes asumieron el rol de observadores del proceso. Aquí se llevó a cabo la

primera actividad del momento *Cooperativamente realizamos procesos de escritura*, cuyo objetivo fue realizar la planificación de la escritura de la noticia sobre las elecciones del gobierno escolar en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería - año 2018, acontecimiento concertado entre docente y estudiantes.

La docente dio inicio a la sesión retomando lo desarrollado en la implementación anterior, haciendo hincapié en la situación problémica para focalizar la escritura de la noticia. Así mismo, planteó preguntas a los estudiantes para reconocer la apropiación de los conocimientos en cuanto a qué es una noticia, sus características y estructura. Seguidamente, la docente dio a conocer el propósito de la clase y presentó mediante diapositivas los aspectos a tener en cuenta en la primera etapa de la escritura como proceso, a saber: propósito, autor, escrito y audiencia; evidenciando apropiación de los fundamentos teóricos de la propuesta de Casanny (1990), quien referenciando a Flower (1985) indica que el primer paso en un proceso de escritura es la exploración del problema retórico.

Para la enseñanza de los aspectos mencionados anteriormente, la docente recurrió a los saberes previos de los estudiantes, sus conocimientos disciplinares y la ejemplificación de situaciones de la vida cotidiana, señalando que los procesos escriturales necesitan una planificación. De esta forma, para dar inicio al proceso de escritura, la docente socializó e ilustró diferentes técnicas para la generación de ideas: la estrella, el torbellino de ideas, la escritura libre y el mapa de redes; una de las cuales debía ser seleccionada por los grupos de trabajo para plasmar las ideas a tener en cuenta en su escrito. Cabe mencionar que esta actividad, se desarrolló haciendo uso de la información recopilada con anterioridad mediante entrevista realizada a diversos miembros de la comunidad educativa sobre las elecciones del gobierno escolar; recurso diseñado entre la docente y sus estudiantes para indagar sobre el tema.

La docente proporcionó a los grupos de trabajo los materiales necesarios para trabajar, dentro de ellos, esquemas de las técnicas vistas, específicamente, la estrella y el mapa de redes, así como hojas en blanco. Durante la actividad, hizo acompañamiento en el proceso escritural y terminado éste, generó un espacios de socialización y retroalimentación. Para finalizar, la docente solicitó la valoración cualitativa de la implementación realizada, la cual permitió reconocer la pertinencia de la actividad en la enseñanza de la escritura como proceso, aspecto evidenciable en las voces de los estudiantes, quienes manifestaron “es la primera vez que en las clases se utilizan estas actividades para realizar ejercicios de escritura, la clase fue diferente porque estuvimos más activos”.

La reflexión realizada a partir de las observaciones y anotaciones hechas en esta implementación permitió identificar acciones fundamentales en la enseñanza de la planificación, primera etapa del proceso de escritura, como son la indagación de información referente a la temática a desarrollar, la exploración del problema retórico (reconocimiento de propósito, autor, audiencia, escrito), la presentación de técnicas para la generación de ideas.

Cabe mencionar que, a partir del diálogo entre el grupo investigador y los asesores de la investigación, quienes como se enunció más arriba estuvieron en calidad de observadores en la implementación, se definió realizar ajustes a la estrategia didáctica diseñada en coherencia con el objetivo didáctico de enseñar a escribir como proceso. En este sentido, se determinó modificar la secuencia a tres; la primera referida a la etapa de planificación, la segunda a la de escritura y la tercera a la de reescritura. Así mismo, se reflexionó acerca de la relevancia de plantear acciones básicas en la enseñanza de la escritura como proceso. De otra parte, los asesores recomendaron la participación de una de las docentes colaboradoras en el pilotaje para validar la estrategia.

Atendiendo a lo anterior, se planearon tres secuencias didácticas que constituyeron la estrategia: *La enseñanza de la escritura como proceso en estudiantes de grado 7°* (Ver anexo 9).

Dado que en las dos aplicaciones anteriores se llevaron a cabo acciones de la secuencia de planificación, en la tercera implementación (Ver anexo 10) se pone en práctica la primera acción de la secuencia de escritura "*Escribimos cooperativamente el primer borrador*". Al inicio de ésta sesión, la docente solicitó la organización de cada grupo de trabajo, considerando a cada integrante como co-escritor de la noticia a elaborar, y socializó el objetivo del encuentro, el cual fue la escritura del primer borrador; haciendo uso del material elaborado para registrar la generación de ideas (estrella, mapa de redes, entre otros) y la ficha de la estructura de una noticia. Estas herramientas permitieron a la docente afianzar conocimientos con relación a la importancia de la planificación y la organización lógica de las ideas en correspondencia con la estructura del tipo de texto que se pretende escribir.

En la escritura del primer borrador, la docente hizo acompañamiento constante a los grupos de co-escritores, brindando orientaciones pertinentes en esta etapa. El desarrollo de la competencia escritora de los estudiantes es valorado por la docente a partir de los borradores elaborados. El análisis de este momento, reafirmó la necesidad de utilizar técnicas para generar ideas en la escritura de un texto y así mismo, evidenció que la apropiación de saberes referentes a la estructura del tipo de texto a trabajar es fundamental para la expresión lógica de las ideas.

En la cuarta implementación (Ver anexo 12), se pone en práctica la primera acción de la secuencia de reescritura "*Elaboramos la versión final del escrito*". Con el objetivo de realizar la versión final de la noticia, la docente utilizó el punto Vive digital, lugar donde los estudiantes tienen

acceso a internet, recurso necesario para el desarrollo de la sesión. Seguidamente la docente dio claridad sobre las correcciones que debían realizar en sus escritos de acuerdo con los componentes abordados (semántica, sintáctica, gramática y pragmática) sugiriendo leer y analizar las observaciones realizadas al escrito.

Para la escritura final del texto la docente propuso el recurso en línea Spanish Checker, este tipo de herramienta facilitó el trabajo con relación a la revisión de los componentes a tener en cuenta en una composición escrita. La sesión concluyó con la entrega del texto elaborado por los estudiantes.

En la escritura de la versión final de la noticia, la docente continuó brindando acompañamiento a los grupos de trabajo conformados durante todo el proceso. Además centró su revisión hacia componentes relevantes en la escritura, aspectos a los que se les brindaba escaso interés cuando se trabajaba la escritura como producto

Con la quinta implementación (Ver anexo 14), se llevó a el pilotaje de las dos primeras acciones de la secuencia de planificación “*Analicemos la situación problema*” y “*leemos para escribir*”, a cargo de la docente colaboradora Diana Velásquez, quien desarrolló paso a paso cada una de las diferentes acciones diseñadas, con el objetivo de dar validez a la estrategia didáctica propuesta. Fue así, como se logró evidenciar que la escritura como proceso puede ser trabajada en diferentes contextos atendiendo a las características particulares de los grupos, igualmente las acciones y temáticas pueden variar de acuerdo al momento o nivel de enseñanza.

Para evaluar el impacto obtenido con el proceso de investigación y las cinco implementaciones de la propuesta didáctica diseñada se llevó a cabo una entrevista final, realizada a las docentes colaboradoras y a la docente Yesenia Prens, integrante del grupo investigador. A

continuación se presentan dos mapas Atlas ti que contienen el análisis de la información recopilada en la entrevista final y su respectiva interpretación.

Al analizar la categoría de la escritura, se evidencian con más claridad las concepciones de los docentes y la referencia a las competencias fundamentales para su apropiación. Un avance significativo al ser comparado con los resultados obtenidos en la entrevista diagnóstica donde esta categoría se mantuvo con cero citas.

En la subcategoría proceso de escritura se notó un avance en el reconocimiento de las etapas de la escritura; develando la puesta en práctica de procesos de planificación, escritura y reescritura, lo cual evidenció mayor apropiación en lo referido a los pasos que deben trabajarse para llegar a la construcción de un texto escrito.

En lo que respecta a la identificación del concepto en comparación con la etapa diagnóstica se mantiene similar, es necesario continuar en la apropiación de los fundamentos teóricos que permitan cimentar esta subcategoría.

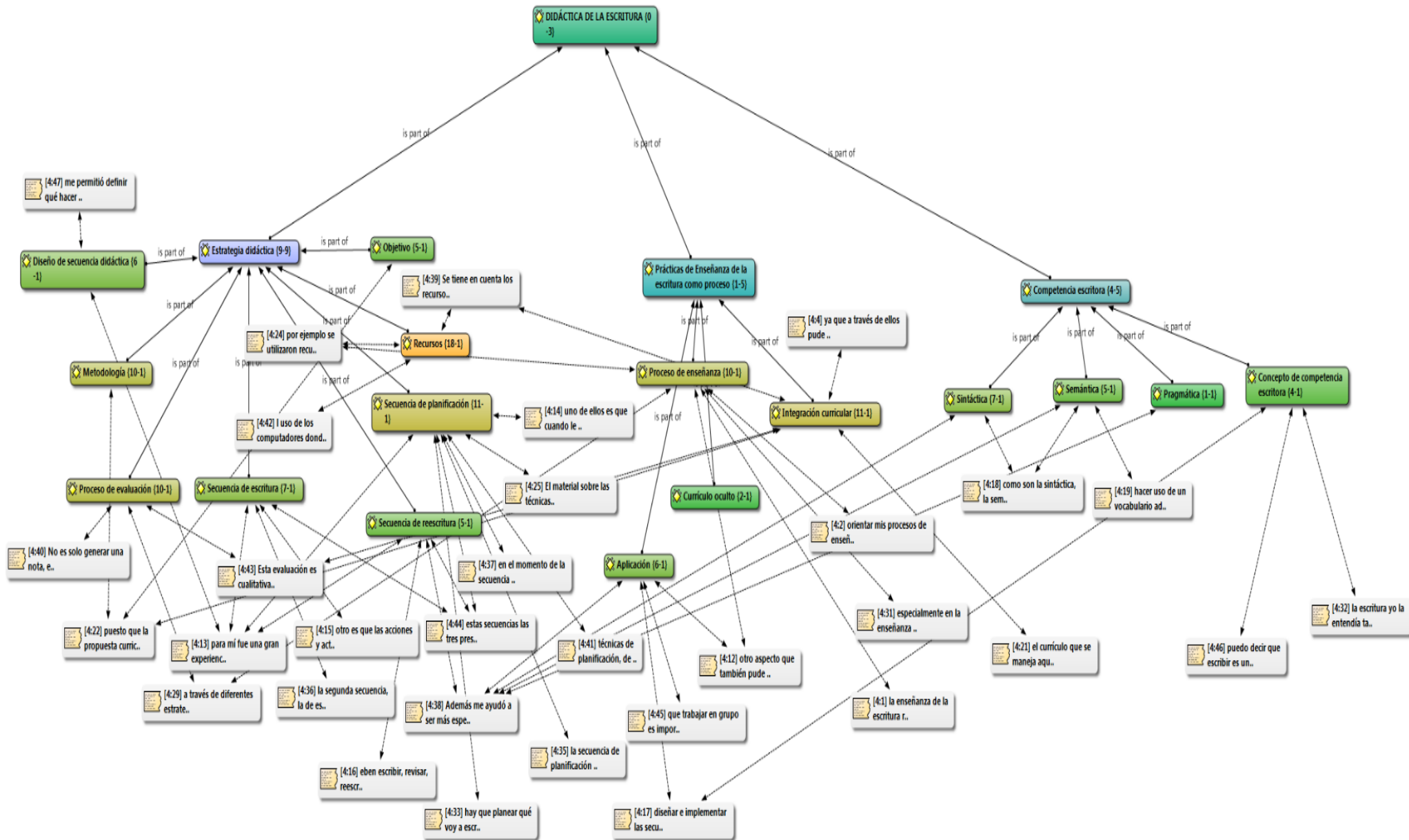


Figura 11. Mapa de la categoría didáctica de la escritura frente a la entrevista de evaluación. Fuente: elaboración propia en Atlas Ti.

Con respecto a la didáctica de la escritura, categoría fundamental de la investigación, en la etapa evaluativa logró evidenciarse un avance significativo en la subcategoría de las estrategias didácticas, donde surgieron indicadores como diseño de secuencia didáctica, metodología, procesos de evaluación, entre otros elementos que dan cuenta de los efectos positivos del trabajo cooperativo con el grupo investigador.

Por otro lado en la subcategoría correspondiente a las prácticas de enseñanza de la escritura como proceso se observaron logros con la aplicación del pilotaje de la estrategia, evidenciándose la disponibilidad y compromiso de los docentes con la transformación de sus estrategias de enseñanza.

La subcategoría competencia escritora es otro elemento que tributó a la investigación, sustentándose a través de citas que dejan la apropiación de las competencias específicas que deben manejarse en el proceso escritor como son: la semántica, la pragmática y la sintáctica.

4. REFLEXIONES, HALLAZGOS Y PROYECCION A DOS AÑOS

4.1 Reflexiones y hallazgos

Terminadas las acciones propuestas en la investigación se valoraron los efectos didácticos obtenidos, los cuales se presentan en relación con los objetivos específicos y las preguntas orientadoras.

- ✓ Con respecto al primer objetivo específico, en su orden, referido a la identificación de las concepciones de enseñanza de la escritura de los docentes de grado 7° encontramos que las prácticas de enseñanza de la escritura llevadas a cabo reflejan una concepción de ésta como producto; evidenciando debilidades en la fundamentación teórica referente a la escritura y su didáctica. La realización de grupos de discusión entre el grupo investigador y las docentes colaboradoras permitió el reconocimiento del problema de orden didáctico así como la apropiación de fundamentos teóricos para la enseñanza de la escritura. En este sentido, la creación de escenarios de encuentro entre docentes generó actitud reflexiva en cuanto a su quehacer en el aula.

- ✓ En relación al segundo objetivo específico, el diseño e implementación de una estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura como proceso, creada con la participación de las docentes colaboradoras, permitió fortalecer la planificación de las prácticas de enseñanza; puesto que una buena configuración de éstas está determinada por la utilización de recursos acordes con las necesidades educativas. (Anijovich y Mora, 2010). En este sentido, la estrategia diseñada surge efectos positivos a nivel didáctico, ya que las prácticas de enseñanza de la escritura son pensadas desde una concepción por proceso, que conlleva una apropiación de conocimientos referidos a las etapas de la escritura, a

saber, planificación, escritura y reescritura y, a las acciones y técnicas que posibilitan la enseñanza desde dicho enfoque.

- ✓ En correspondencia con el tercer objetivo específico, el análisis de los cambios generados en las prácticas de enseñanza de la escritura a partir del pilotaje de la estrategia didáctica evidenció avances en la apropiación de la concepción de escritura como proceso. Las prácticas de enseñanza de la escritura con implementación de la estrategia diseñada develaron la puesta en marcha de acciones que ilustran el reconocimiento de las etapas del proceso escritor: planificación, escritura, reescritura y de competencias específicas como: la semántica, la sintáctica y la pragmática.

Otro de los cambios logrados fue la aceptación de la estrategia didáctica por parte de los docentes inmersos en el proceso investigativo, los docentes colaboradores y los directivos de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería; quienes demostraron disponibilidad y compromiso con la transformación de las prácticas de enseñanza a través de procesos de reflexión docente desarrollados cooperativamente. Cabe señalar, que la estrategia didáctica es pertinente para su implementación en los diferentes niveles que brinda la institución.

La implementación del pilotaje de la estrategia didáctica “La enseñanza de la escritura como proceso en grado 7°” de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería evidenció hallazgos a nivel didáctico con relación al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de la escritura. Por lo cual, para el alcance del objetivo general de la investigación se hace una proyección a dos años.

4.2. Socializaciones e impacto

Durante la investigación se realizaron diferentes encuentros docentes que permitieron socializar los avances investigativos dentro de los cuales se pueden referenciar los grupos de discusión entre los docentes investigadores, docentes colaboradores y la directiva académica de la institución, la participación en los coloquios y la asistencia como ponentes en Universidad 2018- 11no Congreso Internacional de Educación Superior en la Habana Cuba.

Uno de los primeros encuentros docentes tuvo como propósito la socialización de los resultados obtenidos durante la fase diagnóstica mediante la entrevista semi-estructurada, las observaciones de clase, el análisis documental del PEI y los resultados de la prueba saber 5 y 9 en el área de Lengua Castellana entre los años 2014-2016. Como resultado se esbozó así la problemática y la necesidad de abordarla a partir del diseño e implementación de estrategias didácticas, complementándose con el abordaje de la concepción de escritura como proceso, la cual orientó la investigación en respuesta a la problemática referida. De esta manera, se presentaron los fundamentos teóricos de la escritura como proceso desde los planteamientos de Casanny (1990); ilustrando que comprende las siguientes etapas: planificación, escritura y reescritura.

De este modo, planteamos la pregunta: ¿Qué estrategias podemos implementar los docentes para desarrollar prácticas de enseñanza de la escritura como proceso? Para resolver este interrogante todos los participantes dieron sus aportes. Al finalizar este encuentro, se establecieron los compromisos para la próxima reunión donde cada docente argumentó el por qué la estrategia que propuso era la más adecuada para trabajar la enseñanza de la escritura como proceso; teniendo claro, la articulación con el currículo institucional: problematizador por competencias.

En el segundo encuentro se socializaron los argumentos de cada docente con respecto a la estrategia que habían propuesto con el objeto de determinar cuál de las estrategias sustentadas (proyectos, talleres, secuencias didácticas) contribuiría a planificar la enseñanza de la escritura como proceso, teniendo en cuenta la coherencia entre los fundamentos teóricos y el currículo institucional. Fue así como debatimos la pertinencia de que la estrategia didáctica se constituyera de secuencias didácticas, ya que en la exposición realizada por la docente Yesenia Prens desde los planteamientos de Tobón, Pimienta y García (2010) se reconoció en la propuesta teórica de los autores la articulación de éstas con la enseñanza problémica y el modelo de competencias.

En el tercer encuentro con el grupo investigador y las docentes colaboradoras se socializaron los materiales de consulta asignado en el grupo de discusión anterior. Esta reunión se inició con la dirección de la profesora María Consuelo Buelvas, quien expuso en diapositivas los aportes claves de la secuencia didáctica diseñada en los libros de los autores Ángel Díaz Barriga: Guía para la elaboración de una secuencia didáctica y Sergio Tobón: Secuencias Didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias resaltando la definición de secuencia didáctica.

Dicho encuentro permitió definir los principales elementos de la estrategia didáctica para la escritura como proceso; plasmados en una estructura de planificación de secuencia didáctica organizada así: identificación de la secuencia didáctica conformada por: datos generales, asignatura, grado, docente (s), sesiones, fechas, ámbitos conceptuales. Luego de la identificación de la secuencia, se plantea un objetivo general y una situación problema y preguntas problémicas, en relación a los estándares y las competencias específicas del área. Además, se incluyen los desempeños cognitivos, procedimentales y actitudinales, las actividades y acciones de cada momento, los recursos, estrategias y proceso de evaluación formativa. Esta estructura es

reflexionada en próximos encuentros a partir de los hallazgos y sugerencias, después de la implementación de cada pilotaje.

Por otro lado, se realizaron las socializaciones de los avances del trabajo investigativo en los diferentes espacios ofrecidos por la Universidad Santo Tomás para la realización de los coloquios en donde tuvimos la oportunidad de compartir las experiencias con otros docentes y recibir sugerencias y aportes significativos para nuestro trabajo. Estos espacios se desarrollaron a lo largo de la maestría en didáctica, específicamente uno por cada semestre, y a medida que se realizaban la propuesta fue tomando forma y alimentándose de teorías y fundamentos epistemológicos. De igual manera, se construyeron nuevas experiencias que enriquecieron nuestra labor docente con cada encuentro dispuesto para los avances del trabajo de investigación.

4.3. Diseño de la proyección a dos años

La proyección a dos años de la estrategia didáctica pretende que ésta sea implementada en los niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria; cuyo objetivo general, partiendo de la problemática, es implementar una enseñanza de la escritura por procesos que permita fortalecer las prácticas de enseñanza de dicha habilidad en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería. De esta forma, se precisan los siguientes objetivos específicos: realizar grupos de discusión con docentes de los diferentes niveles y áreas, para reconocer la forma cómo conciben la enseñanza de la escritura; socializar las diferentes teorías referidas a la escritura como proceso; adecuar la estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura como proceso, de acuerdo al propósito comunicativo concertado el área específica y nivel educativo.

La estrategia didáctica “La enseñanza de la escritura como proceso” se fundamenta en la concepción expresada en su nombre; que comprende el reconocimiento de las etapas del acto de escribir como son: la planificación, la escritura, la reescritura. Desde esta perspectiva de la enseñanza de la escritura se piensa el accionar didáctico del docente en sus prácticas en el aula, encaminado al desarrollo de la competencia escritora en los estudiantes. En este sentido, se establece una relación entre el diseño e implementación de la estrategia didáctica y las prácticas de enseñanza, donde el pensar y el actuar son asumidos desde la reflexión permanente permitiendo al docente la valoración crítica de su quehacer, lo cual posibilita la transformación del mismo.

Teóricamente, las prácticas de enseñanza en la propuesta se entienden desde Anijovich y Mora (2010), quienes en sus planteamientos señalan que el docente debe planificar su hacer en el aula, de manera consciente, mediante la utilización de estrategias didácticas nuevas o existentes. Cabe mencionar que, el concepto de prácticas de enseñanza de dichas autoras dialoga con la investigación acción, destacando que implican un proceso cíclico de planificación, actuación y reflexión.

La necesidad de fortalecer las prácticas de enseñanza de la escritura como proceso en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería justifica la implementación de la estrategia didáctica en distintas áreas y niveles, puesto que el desarrollo de la competencia escritora no solo debe ser atribuido como tarea del docente de lengua castellana, sino que desde cada área del conocimiento pueden orientarse procesos que contribuyan a dicho propósito. Todo ello, en coherencia con la misión definida en el PEI que atiende a la formación de personas íntegras con capacidad comunicativa, donde la escritura es una de las cuatro habilidades que la conforman; lo cual otorga relevancia a la estrategia didáctica diseñada en la investigación, en la

medida que explicita la didáctica para la enseñanza de la escritura desde la concepción por procesos.

El diseño e implementación de la estrategia didáctica es relevante en la Institución Educativa atendiendo a que la investigación es un eje fundamental de su misión, entonces es labor del docente desarrollar acciones encaminadas a la mejora de las problemáticas que se presentan en el contexto educativo. Lo anterior contribuye al reconocimiento de las competencias que deben desarrollar los futuros maestros para la transformación de sus prácticas de enseñanza.

4.3.1. Programación

La programación para la implementación de la estrategia a dos años comprende seis actividades en comunión con un objetivo específico y las fechas para su cumplimiento. En las siguientes líneas se explican cada una de las actividades a desarrollar durante los próximos dos años:

En primer lugar, con el ánimo de hacer partícipes a los docentes de las diferentes áreas y niveles se realizarán grupos de discusión con el objetivo de reconocer las concepciones que tienen en relación a la enseñanza de la escritura. Esto permitirá establecer líneas de acción para orientar el trabajo cooperativo y motivar la reflexión docente.

En segunda medida, se propone la realización de espacios de diálogos docentes con el fin de disertar acerca de los fundamentos teóricos en relación a la enseñanza de la escritura por procesos. De esta manera se asume una posición conceptual que posibilite la enseñanza desde las teorías de Cassany (1990), donde el docente conciba las etapas que se debe implementar para el desarrollo de la habilidad escritural.

Una tercera actividad, está encaminada a la socialización de la estrategia didáctica: “la enseñanza de la escritura como proceso”; donde el grupo investigador da a conocer el producto de dos años de trabajo, pensando en la formación de un docente crítico, capaz de analizar su entorno y producir transformaciones en su quehacer. El trabajo será expuesto de manera sistemática, haciendo uso de herramientas tecnológicas para la muestra de las evidencias recopiladas a lo largo del diseño de la estrategia.

En un cuarto momento, se abrirán espacios de trabajo docente para realizar la adecuación de la estrategia didáctica propuesta; ajustes que se aplicarán de acuerdo al área específica y nivel educativo. Esto, permitirá tomar en cuenta las sugerencias de los docentes participes en la investigación, atendiendo a criterios de pertinencia que no alteren el propósito principal con el cual fue diseñada la estrategia. Dando cumplimiento a lo expuesto, se pone en marcha la implementación de la estrategia en los niveles y grados en que se desempeñan los docentes.

La quinta actividad que se propone es la socialización de las experiencias de implementación de la estrategia, con el propósito de sistematizar las reflexiones y decidir los cambios que deberán efectuarse a partir de los hallazgos que se obtenga del ejercicio. Recordando que las experiencias más significativas se construyen a partir del análisis de las acciones, que aquello que no se examina y comparte pierde vigor.

En última instancia, se considera la elaboración de una cartilla sobre las experiencias docentes, material que servirá de referencia y consulta para toda la comunidad educativa que desee incursionar en el campo investigativo y establecer practicas más activas en la construcción de nuevas rutas didácticas que posibiliten la transformación de las actuales realidades del aula.

En el siguiente cuadro se muestra la programación que se proyecta seguir durante los dos años de la implementación de la propuesta didáctica.

Tabla # 3. Programación.

ACTIVIDADES	OBJETIVOS	FECHAS
Realización de grupos de discusión por área y niveles.	Reconocer la manera como los docentes concibe la enseñanza de la escritura en las diferentes áreas y niveles.	Primer semestre 2019
Diálogo sobre los fundamentos teóricos acerca de la enseñanza de la escritura como proceso y estrategia didáctica.	Comprender las diferentes teorías referidas la escritura como proceso y el diseño de la estrategia didáctica.	Primer semestre 2019
Socialización de la estrategia: “la enseñanza de la escritura como proceso”	Analizar la estructura de la estrategia didáctica diseñada.	
	Comprender las acciones que conforman la estrategia didáctica: planificación, escritura y reescritura	Segundo semestre 2019
Adecuación de la estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura como proceso, de acuerdo al área específica y nivel educativo	Adecuar la estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura como proceso, de acuerdo al propósito comunicativo concertado el área específica y nivel educativo Transversalizar la estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura como proceso.	Segundo semestre 2019
Socialización de experiencias de implementación de la estrategia didáctica.	Reflexionar sobre las experiencias de implementación de la estrategia didáctica.	Primer semestre 2020
Elaboración de una cartilla sobre las experiencias docentes	Sistematizar las experiencias de la implementación de la propuesta didáctica en una cartilla.	Segundo semestre 2020

4.4. Evaluación

La estrategia didáctica denominada “La enseñanza de la escritura como proceso” que busca fortalecer las prácticas de enseñanza escriturales será evaluada en el transcurso de la implementación durante los dos años posteriores a la terminación del trabajo investigativo, siguiendo los parámetros establecidos para tal fin por la Universidad Santo Tomás.

Con miras a dar cumplimiento a la implementación y seguimiento de la estrategia, el rector de la Institución Educativa Normal Superior de Montería, Jader Torres Argumedo y los directivos académicos certificarán el desarrollo de las actividades contempladas en el cronograma presentado en este capítulo.

Bibliografía

Agosto, S. (2011). *El Uso Del Periódico Para La Enseñanza Y El Aprendizaje De La Escritura De Textos Argumentativos En Cuarto Curso De La Enseñanza Secundaria Obligatoria*. (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

Álvarez, Martínez & Sierra. (2014). *Propuesta Didáctica Para El Desarrollo De Las Competencias Escriturales En Estudiantes De Grado Sexto Provenientes De Aceleración Del Aprendizaje (Institución Julio César Turbay Ayala, Municipio De Soacha)*. (Tesis de maestría) Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia.

Álvarez (2013), *Didáctica de la Lengua para la formación de Maestros*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Anijovich, R., & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Arbelaez, R. (2001, 09, 11). En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente. *Revista Docencia Universitaria*. Recuperado de: <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/1378>.

Arias, D. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. Universidad de Salamanca y UQAM. Actas CEDELEQ IV. P 33 – 46.

Arroyo Gutiérrez, R (2015). La escritura creativa en el aula de educación primaria.

Orientaciones y propuestas didácticas. (Tesis de maestría)Universidad de Cantabria, España.

- Avedaño, F. y Perrone, A. (2012). *La didáctica del texto: Estrategias para comprender y producir textos en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Ávila, Farfán & Rincón (2009). *Algunas consideraciones en torno al diseño e implementación de una secuencia didáctica y su aporte a las prácticas de enseñanza del lenguaje con estudiantes del grado sexto del colegio villas del diamante* (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Botello, S. (2013). *La Escritura Como Proceso Y Objeto De Enseñanza*. (Tesis de maestría). Universidad de Tolima. Ibagué.
- Cadavid Rojas, A. & Calderón Palacio, I. (2004). “Análisis del concepto *enseñanza* en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán”. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVI, (No. 40), pp. 143-152.
- Castaño, C., & Fonseca. (2008). *La Didáctica: un campo de saber y de práctica*.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y educación*, 6, pp.63-80.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Casanny, D. Carlino, P. La escritura como proceso. IBEROAMERICANA. Recuperado de: http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/recursosel/documentos_para_descarga/LA%20ESCRITURA%20COMO%20PROCESO.pdf. (s.f.)
- Cassany, Luna y Sanz, 2003. *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial GRAÓ

Díaz Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de Conocimiento Universidad Nacional Autónoma de México. Pp 1- 15. Recuperado de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Díaz, F. y Hernández, G. (1998). “Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos” en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista. México, McGraw Hill pp. 69 -112.

Doria, R. & Pérez, T. (2008). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería: Concepciones y metodologías*. Montería- Córdoba, Colombia: Universidad de Córdoba. Colombia.

Ferreiro, E. (2002). Alfabetización: Teoría y práctica. Argentina: Editores Siglo XXI.

Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Galeano & Sarmiento. (2017). *Gestión de Escenarios para la Integración Parental a los Procesos Formativos: Comunidad de Pares en Red*. Universidad de Córdoba.

Hernandez, D.C. (2012, enero-junio). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Revista infancias imágenes*. Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4557>

- Latorre, A. (2005). *La investigación - acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo deseable*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Recuperado de:
https://www.mineducación.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Martínez (1997) El profesor y la reflexión sobre la práctica. *Profesorado*, Vol 1, Núm 2, 9-21.
- MEN (Ed.). (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (Ed.). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (Primera ed.). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Morote, E. (2015). *Fundamentación científica de la Didáctica de la Lengua*. En Guerrero, P. y Caro, M. *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.)pp. 29-44.
- Muñoz, Muñoz, Rosero y Villota (2008). Enseñanza de la producción escrita del cuento en la básica primaria. *Actualidades pedagógicas* (52), 149-158. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.19052/ap.1333>
- Niño, V. () *Fundamentos de semiótica y lingüística*. México: ECOE Ediciones.
- Pérez Serrano, G. (1994). *La investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Proyecto Educativo Institucional de la Normal Superior de Montería.

Sánchez, D. (2010). Planteamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales. *Revista electrónica de Estudios Filológicos*, N° 20.

Recuperado de: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/605/463>

Tobón, S. Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: PEARSON EDUCACIÓN.

UNED. (2013). ¿Qué son las estrategias didácticas? Recuperado de:

https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vigotsky. *Educere*, Vol. 3 (núm. 9), pp 38-43. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630908>.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista a docentes – fase diagnóstica

<p>UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS</p> <p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA</p> <p>FASE DIAGNÓSTICA - ENTREVISTA A DOCENTES</p>
<p>DOCENTE: _____ Grado(s) en el que se desempeña: _____</p>
<p>Fecha de aplicación: _____</p>
<p>Objetivo: Caracterizar la didáctica utilizada por los cuatro docentes investigadores para la enseñanza de la escritura.</p>
<p>Instrucción: Responde las preguntas de la presente entrevista de manera objetiva. La información suministrada será de uso académico para el desarrollo del proyecto de investigación de Maestría en Didáctica.</p>
<p>1. ¿Cómo concibe usted, la escritura?</p>
<p>2. ¿Cree usted, contar con la formación necesaria para desarrollar procesos de escritura?</p>
<p>3. ¿Actualmente podría usted mostrar a sus estudiantes alguna producción donde se evidencie el desarrollo de su proceso de escritura?</p>
<p>4. ¿Cuenta con alguna producción, publicada de manera formal, donde haya escrito acerca de problemáticas en el ámbito escolar?</p>
<p>5. ¿Cómo se refleja la escritura dentro de su planeación?</p>
<p>6. ¿Dentro del plan de clases, qué actividades o elementos contempla para desarrollar procesos de escritura?</p>
<p>7. ¿Qué estrategias utiliza en sus clases para el desarrollo de la escritura?</p>
<p>8. ¿Qué métodos utiliza en sus clases para el desarrollo de la escritura?</p>

9. ¿Qué recursos utiliza en sus clases para desarrollar procesos de escritura?
10. ¿Con qué recursos cuenta la institución educativa para desarrollar procesos de escritura?
11. ¿Crees que el espacio físico donde actualmente se desarrolla la práctica de enseñanza se encuentra acondicionado para el desarrollo de la escritura? (Factores ambientales)
12. ¿Cómo crees que debe ser el espacio donde se desarrollen los procesos de escritura?
13. ¿A nivel institucional, se cuenta con un proyecto o políticas que orienten el desarrollo de la escritura?

Anexo 2. Matriz de análisis documental

PEI	COMPONENTE A EVALUAR	CONTENIDOS ABORDADOS CON REFERENCIA A LA ESCRITURA	CONTENIDOS ABORDADOS CON REFERENCIA A LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA	INFERENCIAS
INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE MONTERIA	<p>VISIÓN</p> <p>Ser reconocida a nivel regional, nacional e internacional por su excelente nivel en la formación pedagógica – investigativa de sus egresados, dominio de las teorías y modelos educativos, las cuales les ayudaran a explicar y comprender críticamente los</p>	<p>La escritura se encuentra implícita en la formación pedagógica e investigativa de excelente nivel, que se proyecta ofrecer</p>	<p>Esta categoría se encuentra inmersa en la formación pedagógica e investigativa orientada a partir del diseño e implementación de estrategias.</p>	<p>En la visión de la institución se promulga una formación pedagógica e investigativa pero no se especifica la didáctica empleada para alcanzar esta formación.</p>

	<p>aspectos sociales, culturales, éticos y políticos a nivel general, asumiendo una actitud positiva y participativa que les permita transformar la realidad de los diferentes contextos.</p>			
	<p>MISIÓN Formar personas íntegras y autónomas, capaces de desempeñarse en el ejercicio de la docencia en el nivel Preescolar y Básica Primaria, en los contextos urbano y rural, con una alta capacidad crítica,</p>	<p>Está implícita la escritura en la formación de personas íntegras con capacidad comunicativa.</p>	<p>Esta categoría está implícita en desarrollo de la capacidad comunicativa.</p>	<p>La misión de la Institución contempla la formación de personas íntegras con capacidad comunicativa, a pesar de ello no se especifican las habilidades que la conforman y las estrategias para desarrollarla.</p>

	<p>investigativa y comunicativa (lengua materna y lengua extranjera – ingles), con un manejo adecuado de las TIC y la legislación educativa colombiana, incentivando el ejercicio de los derechos humanos y resaltando las manifestaciones culturales tradicionales de la región y promoviendo el desarrollo sostenible y sustentable del ambiente, interrelacionando la</p>			
--	--	--	--	--

	<p>escuela, familia y comunidad como elementos fundamentales de la educación y de la formación integral</p>			
	<p>OBJETIVOS DEL PEI</p> <p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>Propiciar una formación integral que permita al maestro en formación apropiarse de la legislación educativa colombiana, las teorías pedagógicas e investigativas,</p>	<p>En el objetivo general está implícito el concepto de escritura en el desarrollo de las competencias básicas, específicas, institucionales y metacognitivas o para la vida.</p> <p>En el primer objetivo específico está inmersa la escritura como exigencia personal y</p>	<p>El desarrollo de las competencias básicas, específicas, institucionales y metacognitivas o para la vida implica la utilización de estrategias didácticas (didáctica de la escritura)</p> <p>La orientación de procesos educativos acordes con las exigencias personales y sociales de niños y jóvenes incluye la puesta en práctica de un saber didáctico.</p>	<p>La institución en sus objetivos evidencia la intencionalidad de los procesos educativos que lidera en la formación de los futuros maestros. No obstante, falta hacer explícito el desarrollo de la escritura y la utilización de estrategias didácticas para dicho proceso.</p>

	<p>saberes disciplinares, de las TIC, del ejercicio de los derechos humanos y lo ambiental, así como el desarrollo de las competencias básicas, específicas, institucionales y metacognitivas o para la vida, en aras de un buen desempeño en su quehacer en los niveles de preescolar y básica primaria en cualquier contexto.</p> <p>Objetivos específicos</p>	<p>social en los procesos educativos.</p> <p>En el segundo objetivo específico, la escritura está implícita en el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva, creativa e investigativa de los maestros en formación.</p>		
--	---	---	--	--

	<p>Formar maestros con idoneidad moral, ética y pedagógica, capaces de orientar procesos educativos en niños y niñas, como en jóvenes, acorde con las necesidades y exigencias personales y sociales.</p> <ul style="list-style-type: none">• Desarrollar la capacidad crítica, reflexiva, creativa e investigativa de los maestros en formación, que les permita confrontar la legislación educativa			
--	---	--	--	--

	<p>colombiana y las diferentes tendencias y enfoques teóricos con la realidad educativa, social, cultural, ambiental y tecnológica en búsqueda de un excelente desempeño docente en cualquier contexto.</p>			
	<p>MODELO PEDAGOGICO El modelo pedagógico es Humanista Integrador, por lo cual centra sus acciones hacia el desarrollo integrado</p>	<p>La escritura está implícita en el propósito del modelo Humanista integrador como es el desarrollo integrado del ser, saber, saber hacer y saber convivir de los estudiantes.</p>	<p>El desarrollo integrado del ser, saber, saber hacer y saber convivir conlleva la utilización de estrategias.</p>	<p>Se evidencia interés en el desarrollo de la competencia comunicativa, pero falta hacer explícito la estrategia utilizada para llevar a cabo las prácticas de enseñanza de la escritura.</p>

	<p>del ser, saber, saber hacer y saber convivir de los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Propuesta curricular</p> <p>Su propuesta curricular es problematizadora por competencias basada en el enfoque del desarrollo humano hacia el desarrollo de competencias y solución de problemas</p>	<p>La escritura está implícita en su propuesta curricular basada en el desarrollo de competencias, dentro de las cuales a nivel institucional se encuentra la lúdico comunicativa.</p>	<p>El desarrollo de la competencia institucional lúdico-comunicativa comprende la capacidad que tiene el maestro en formación de aplicar y adaptar técnicas y estrategias de la lúdica y la comunicación en los procesos de interacción y enseñanza-aprendizaje.</p>	
--	--	--	--	--

	<p>pedagógicos, teniendo en cuenta las competencias institucionales a saber: científico- investigativa, laboral pedagógica, axiológica ciudadana, espacio temporal y lúdico comunicativa; de esta manera se busca formar seres humanos íntegros que aprendan a pensar y a actuar acertadamente en los distintos contextos donde se desempeñen, siendo personas líderes, autónomas, críticas,</p>			
--	--	--	--	--

	<p>reflexivas, investigativas, creativas, con capacidad comunicativa, valores y respeto por los derechos humanos.</p>			
	<p>PLAN DE CLASE Es el documento a través del cual se planean las clases por periodos académicos. Se estructura a partir del currículo problematizador por competencia concibiendo los siguientes elementos:</p>	<p>La escritura se encuentra incluida en las competencias, los estándares básicos y los derechos básicos de aprendizaje establecidos desde las políticas educativas ministeriales. También está inmersa en los ámbitos conceptuales que se trabajan en el área y en los procesos</p>	<p>Los elementos que conforman el plan de clase lo visibilizan como una herramienta facilitadora en la formulación de estrategias de enseñanza en el desarrollo de los ámbitos conceptuales.</p>	<p>El plan de clase contempla variedad de elementos posibilitadores para concebir estrategias. Sin embargo no especifica la didáctica a utilizar para alcanzar los desempeños esperados en el desarrollo de habilidades escriturales.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> -Competencias básicas, específicas e institucionales. -Estándares básicos de competencias. -Derechos básicos de aprendizaje. Desempeños. - Indicadores de desempeño. -Pregunta problematizadora. -Situación problema. -Preguntas problémicas. -Tareas problémicas. -Ámbitos conceptuales. - Recursos. - Proceso de evaluación. 	<p>de evaluación que estructura el docente para dar cuenta de los procesos de enseñanza.</p>		
--	---	--	--	--

Anexo 3. Entrevista final – fase de reflexión y evaluación

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS


PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA

FASE EVALUATIVA - ENTREVISTA A DOCENTES

DOCENTE: _____ **Grado(s) en el que se desempeña:** _____**Fecha de aplicación:** _____**Objetivo:** Evaluar el proceso investigativo y los momentos aplicados de las secuencias de escritura.

1. ¿Qué cambios se generaron en sus prácticas de enseñanza de la escritura a partir de los grupos de discusión realizados durante el proceso de investigación?
2. ¿Después de los grupos de discusión realizados, qué concepciones tiene acerca de la escritura?
3. ¿Qué le permitió el diseño de las tres secuencias didácticas para la enseñanza de la escritura?
4. ¿Qué logró evidenciar con la aplicación del primer momento de las secuencias para la enseñanza de la escritura?
5. ¿El diseño e implementación de las secuencias didácticas mejoró el desarrollo de las competencias específicas del área?
6. ¿El diseño de las secuencias didácticas presenta articulación con el currículo institucional?
7. ¿Cómo contribuyó el diseño e implementación de las secuencias didácticas en el proceso de evaluación?
8. ¿Los recursos utilizados en la implementación de las secuencias didácticas favorecieron el proceso de enseñanza?
9. ¿Los diálogos entre docentes permitieron el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de la escritura como proceso?

Anexo 4. Primer diseño de la estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA 	
SECUENCIA DIDÁCTICA	
PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO 7°	
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	
Datos generales Asignatura: Grado: Docente (s): Sesiones: Fechas: Ámbitos conceptuales:	Lengua castellana 7° María Consuelo Buelvas, Ángela Herrera, Marelvi Márquez, Yesenia Prens. 10 (Díez) Marzo 22 -23, Abril 3 - 13 La noticia – Texto del género periodístico de tipo informativo.
OBJETIVO (S)	
El objetivo de la secuencia didáctica es que los estudiantes de grado 7° aprendan sobre la noticia, texto del género periodístico informativo, y desarrollen la competencia comunicativa escritora.	
SITUACION PROBLEMA	

En la institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería se llevan a cabo actividades dentro de los proyectos transversales; a saber: El gobierno escolar, el recital poético, el día del inglés, la feria de la ciencia, entre otras. Los docentes de la Institución preocupados porque los hechos acontecidos en tales actividades no son divulgados a nivel institucional han motivado a sus estudiantes a escribir lo que sucede en su entorno escolar.

De esta manera, la secuencia didáctica propone acciones para responder a la pregunta **¿Cómo divulgar los sucesos acontecidos en las actividades desarrolladas en la institución?**

ESTÁNDAR

Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL ÁREA

Gramatical o sintáctica

Semántica

Pragmática

Textual

DESEMPEÑOS

COGNITIVOS

PROCEDIMENTALES

ACTITUDINALES

<p>Identifica los aspectos conceptuales y textuales de la noticia, texto del género periodístico informativo.</p> <p>Comprende la escritura como un proceso que implica diversos momentos, a saber, planificación, escritura, revisión y reescritura.</p>	<p>Escribe noticias, textos del género periodístico informativo, teniendo en cuenta aspectos textuales, sintácticos, semánticos y pragmáticos.</p> <p>Realiza procesos de planificación, escritura, revisión y reescritura en la producción de una noticia.</p>	<p>Valora la importancia de la noticia, texto del género periodístico informativo, en la divulgación de los hechos de su contexto escolar.</p> <p>Trabaja cooperativamente, respetando la opinión de los otros.</p>
---	---	---

MOMENTOS DE LA SECUENCIA

Momento 1: *Exploramos y conceptualizamos cooperativamente*

Actividades

Actividad 1

Se inicia con el planteamiento de la situación problema y a través de preguntas problémicas formuladas a los estudiantes, se espera que propongan alternativas de solución a ésta; dando participación a todos.

Situación problema

En la institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería se llevan a cabo actividades dentro de los proyectos transversales; a saber: El gobierno escolar, el recital poético, el día del inglés, la feria de la ciencia, entre otras. Los docentes de la Institución preocupados porque los hechos acontecidos en tales actividades no son divulgados a nivel institucional han motivado a sus estudiantes a escribir lo que sucede en su entorno escolar.

De esta manera, la secuencia didáctica propone acciones para responder a la pregunta **¿Cómo divulgar los sucesos acontecidos en las actividades desarrolladas en la institución?**

Preguntas problémicas

1. ¿Qué harías para divulgar los sucesos acontecidos en las actividades desarrolladas en la institución?
2. ¿Qué tipos de textos escritos permitirían una divulgación de los sucesos acontecidos a nivel institucional?
3. De los diferentes tipos de textos mencionados ¿Cuál sería el adecuado para informar acerca de los sucesos acontecidos?

Actividad 2

Los estudiantes se organizan en equipos de trabajo (4 a 5 integrantes) con el fin de propiciar un ambiente de aprendizaje cooperativo. La docente presenta a los equipos de trabajo un material fotocopiado que contienen diferentes noticias, que a su vez son proyectados con el video beam. Los estudiantes leen y analizan, colectivamente, los textos con el propósito de construir el concepto.

Al terminar la construcción del concepto de la noticia, se analizan aspectos que la caracterizan como:

- veracidad
- objetividad
- Actualidad
- Brevedad

Con la ayuda del diccionario o del internet, los estudiantes consultan los términos anteriores para dar sentido a las características de este tipo de textos. (Semántica)

También se abordan elementos como: tema, pertinencia, a qué público está dirigida la noticia, entre otros aspectos que permiten dar cuenta de la pragmática del texto.

Actividad 3

La docente entrega a los equipos de trabajo un sobre que contiene una noticia recortada en partes, con el objetivo que los estudiantes la organicen de manera secuencial. Actividad que permite a los

estudiantes poner en práctica procesos mentales en la ordenación lógica del texto (Sintaxis). Cada equipo, pegará la noticia sobre una cartulina y la ubicará en un espacio del aula para que sus compañeros y docente observen su trabajo.

Seguidamente, se realizan ejercicios de revisión que permitan dar cuenta de la ubicación y organización de cada parte que conforma la noticia. Luego, la docente enuncia el nombre de cada parte y explica su función. Inicia con el titular, exponiendo que se utiliza para captar la atención del lector, de alguna manera resume el texto y por lo general se construye al final de la redacción noticiosa, ya que en el periodismo primero es necesario dar a conocer los datos principales para determinar un título llamativo.

Con relación al **lead o entradilla**, resalta la importancia que tiene esta parte de la noticia, donde se da respuesta a las 6 preguntas básicas: ¿Qué ha pasado? ¿A quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Cómo? Interrogantes que permiten informar sobre lo más importante. Continúa con la explicación del contenido del **cuerpo** de la noticia, expresando que en este punto se amplía el contenido de la entradilla, relatando la forma cómo se desarrollan los hechos. Así mismo, la docente indica que la noticia puede contener otras partes como el epígrafe o antetítulo, la bajada o subtítulo y la fotografía.

Para reforzar la explicación, la docente presenta a los estudiantes un video educativo en la página <https://www.youtube.com/watch?v=zb03VVGJjh4> , que resume todos los aspectos trabajados de la noticia.

A manera de consulta, los estudiantes indagan sobre los diferentes tipos de noticias según la temática y realizarán un mapa conceptual.

Momento 2: Cooperativamente, realizamos procesos de escritura

Actividades

Actividad 1

La docente solicita a los estudiantes que se organicen en sus equipos de trabajo con el propósito de escribir una noticia sobre las elecciones del gobierno escolar en la Institución - año 2018. Aquí, los estudiantes utilizan los saberes construidos sobre la noticia y lo indagado sobre el tema de escritura. La docente, por su parte, orienta este primer momento de escritura con un exposición de las diferentes

formas de iniciar un escrito; haciendo una planificación (¿Qué decir?, ¿Cómo decirlo? ¿Para quién decirlo?, ¿Para qué y por qué decirlo?) o sin realizar una organización previa de las ideas.

Actividad 2

Voluntariamente, se escogen dos de las noticias elaboradas por los estudiantes (una, escrita a partir de un esquema de planificación y otra, sin previa ordenación de las ideas), las cuales serán fotocopiadas y entregadas a cada equipo de trabajo para que hagan lectura del texto. Así mismo, se les facilitará una ficha para valorar la calidad del escrito, en cuanto a: estructura, contenido, propósito comunicativo, interlocutor, registro del lenguaje.

Para el análisis colectivo, la docente proyecta cada texto y los equipos de trabajo ofrecen sus valoraciones con argumentos, con relación a cada aspecto evaluado. Actividad que permite llegar a un consenso colectivo evidenciable en la evaluación realizada a través de la ficha. Este ejercicio de reflexión posibilita al docente y al estudiante identificar las comprensiones del concepto de noticia y el proceso de escritura que se han generado en el proceso de enseñanza. Con base en lo dialogado y socializado, los grupos ajustarán sus textos, creando una segunda versión que entregarán al docente.

Actividad 3

La docente entrega a cada grupo su producción textual con las observaciones respectivas. Así mismo, les entrega una rejilla, mediante la cual los estudiantes ubicaran las observaciones hechas por la docente en el componente que corresponda, a saber: sintáctico, semántico y pragmático. Este ejercicio de autoevaluación permite al grupo de coescritores reconocer las fortalezas y debilidades en este momento del proceso.

Seguidamente, se socializan las rejillas de autoevaluación de cada equipo, para determinar los puntos recurrentes a nivel del grupo en cuanto a la información obtenida. Esto, posibilita la retroalimentación del proceso conceptual y procedimental, lo que debe generar un nuevo proceso de reescritura de la noticia.

Actividad 4

En la sala de informática de la institución, docente y estudiantes observan diversas noticias, tanto impresas como digitales, con el propósito de reconocer aspectos formales del tipo de texto trabajado. Seguidamente, cada grupo digitalizará su noticia haciendo precisiones sobre la disposición del texto en la

hoja (márgenes), tipografía (tipo y tamaño de letra, uso de negrilla, espacio entre palabras, alineación de la información) así como, ajustes ortográficos y sintácticos (concordancia – ordenación lógica de ideas), entre otros.

Al finalizar, cada grupo enviará el documento al correo de la docente; quien se encargará de revisarlo nuevamente en colaboración con otros docentes.

Actividad 5

La docente entrega el texto revisado y realiza la retroalimentación final. Los estudiantes harán los últimos ajustes y entregarán la versión definitiva.

Momento 3: Publicación

Actividades

Actividad 1

Los estudiantes llevan a la clase diferentes periódicos que circulan en nuestro contexto con el propósito de reconocer a qué sección del periódico pertenece la noticia elaborada, con relación a la actividad o evento institucional al que hace referencia.

Actividad 2

Publicación de las noticias elaboradas por cada equipo de trabajo mediante un periódico virtual diseñado por el equipo investigador y los estudiantes participes del proceso.

RECURSOS	ESTRATEGIAS	PROCESO DE EVALUACION FORMATIVA
-----------------	--------------------	--

<p>https://www.youtube.com/watch?v=zb03VVGJlh4</p> <p>Ficha para evaluar la primera versión.</p> <p>Rejilla para autoevaluar fortalezas y debilidades en el desarrollo de competencias.</p> <p>Computadores.</p> <p>Diccionarios.</p> <p>Internet.</p> <p>Cartulinas.</p>	<p>Explicaciones por la docente.</p> <p>Mapa Conceptual</p> <p>Uso de videos educativos.</p> <p>Diálogo entre docente – estudiante, estudiante-estudiante.</p> <p>Aprendizaje cooperativo.</p> <p>Creación de situación problema (Ubica la actividad de escritura en un contexto comunicativo real y concreto) y preguntas problémicas.</p>	<p>Diálogos y observaciones continuas durante el proceso de escritura (planeación, escritura, revisión y reescritura).</p> <p>Autoevaluación del proceso mediante ficha de planificación de la noticia elaborada.</p> <p>Reconocimiento de las fortalezas y debilidades (sintácticas, semánticas y pragmáticas) mediante rejilla de registro de las observaciones hechas por el docente.</p> <p>Retroalimentaciones del proceso (aspectos positivos y por mejorar) y ejercicios de corrección, a partir</p>
---	---	---

		<p>de las recomendaciones dadas por el docente y sus compañeros.</p> <p>Carpeta de evidencias del proceso (Esquemas, borradores y versión final del texto)</p> <p>Reflexión de los avances en el proceso de escritura, a partir del análisis de las distintas versiones del texto.</p>
--	--	--

Anexo 5. Diario de campo 1- fase piloto.

Diario de campo 1
<p>Secuencia Didáctica para la Enseñanza de la Escritura en los estudiantes de grado 7°</p> <p>Momento: Exploramos y conceptualizamos cooperativamente</p> <p>Fecha: 5 de abril de 2018</p> <p>Hora de Inicio: 6:15</p> <p>Hora de finalización: 8:15</p> <p>Lugar: Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería- aula grado 7°-1</p> <p>Docente: Yesenia Luz Prens Lara</p> <p>Ámbito Conceptual: La noticia</p>
Descripción
<p>En la primera implementación de la secuencia didáctica se llevó a cabo el primer momento denominado: <i>Exploramos y conceptualizamos cooperativamente</i>; conformado por tres actividades. La sesión se desarrolló así: la docente inició saludando a sus estudiantes, seguidamente presentó la primera actividad, que consistió en el planteamiento de la situación problema propuesta para desarrollar el proceso de escritura; a saber “En la institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería se llevan a cabo actividades dentro de los proyectos transversales; a saber: El gobierno escolar, el recital poético, el día del inglés, la feria de la ciencia, entre otras. Los docentes de la Institución preocupados porque los hechos acontecidos en tales actividades no son divulgados a nivel institucional han motivado a sus estudiantes a escribir lo que sucede en su entorno escolar”. Esta es leída en voz alta por un estudiante que responde de manera voluntaria a la solicitud de la docente; quien posteriormente propone al resto del grupo que la lean mentalmente. A partir de la lectura, se estableció un diálogo docente - estudiantes y estudiantes – estudiantes para analizar la situación planteada; donde se abordó, principalmente, la comprensión de la información presentada en esta. Evidenciándose las voces de algunos estudiantes, dentro de ellos, Juan Esteban Malluk que manifestó “atiende a la preocupación por la divulgación de los hechos que acontecen en la institución”.</p> <p>Para motivar la proposición de alternativas de solución la docente planteó las siguientes preguntas problémicas:</p>

1. ¿Qué harías para divulgar los sucesos acontecidos en las actividades desarrolladas en la institución?
2. ¿Qué tipos de textos escritos permitirían una divulgación de los sucesos acontecidos a nivel institucional?
3. De los diferentes tipos de textos mencionados ¿Cuál sería el adecuado para informar acerca de los sucesos acontecidos?

Los estudiantes respondieron voluntariamente las preguntas, levantaban la mano y participaban activamente, dando sus opiniones con respecto a lo indagado; expresando sus saberes previos, experiencias y vivencias. De esta manera, los estudiantes afirmaron que “los hechos ocurridos en la institución se pueden divulgar en un periódico virtual, en periódicos impresos o en las calles mediante volantes. Dentro de los textos que permiten dicha divulgación señalaron las cartas, las noticias y los periódicos”. En cuanto al tercer interrogante, los estudiantes, de manera general, expresaron que “la noticia es el texto más adecuado para contar lo que acontece, ya que su intención es informar”.

Para continuar con la segunda actividad, la docente propuso a los estudiantes organizarse en grupos de cinco. Seguidamente, les entregó un material fotocopiado que contenía tres noticias, para hacer lectura de estas con el propósito de conceptualizar sobre el tema. Estas fueron:

- **Euforia y preocupación, las selecciones de América Latina tras los amistosos al Mundial de Rusia 2018**
- **Debate presidencial en Medellín entre Duque, Petro, Vargas y Fajardo**
- **El tratamiento al que se sometió Shakira para combatir una nueva afección**

Terminada la lectura de las noticias, se realizó una socialización donde los estudiantes participaron activamente, dado que la información presentada en los textos leídos atendía a situaciones actuales. Aquí, la docente orienta a cada grupo de trabajo que exprese oralmente su comprensión sobre el concepto de noticia, a partir de las lecturas realizadas. En este proceso de conceptualización, la docente proyecta, mediante video beam, la noticia del mundial de Rusia e incita a los estudiantes a identificar la estructura y características de la noticia; ofreciendo una explicación de cada una de las partes de la noticia y de sus rasgos como son: la veracidad, objetividad, actualidad y brevedad. La docente hace entrega a los estudiantes de copias sobre la estructura de la noticia.

Para la ejecución de la tercera actividad, la docente entregó un sobre a cada grupo con una noticia recortada en partes; la cual fue organizada por los estudiantes y pegada en un octavo de cartulina. Seguidamente, se revisó la forma como estructuraron la noticia; afianzando lo estudiado sobre la temática. Para finalizar, se proyectó la noticia en el tablero, con lo cual los estudiantes evaluaron el trabajo realizado.

Anexo 6. Registro fotográfico primera implementación de la estrategia didáctica.



Anexo 7. Diario de campo 2 – fase piloto.

Diario de campo 2
<p>Secuencia Didáctica para la Enseñanza de la Escritura en los estudiantes de grado 7°</p> <p>Momento: Cooperativamente, realizamos procesos de escritura</p> <p>Fecha: 12 de abril de 2018</p> <p>Hora de Inicio: 9:45</p> <p>Hora de finalización: 11:00</p> <p>Lugar: Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería- aula grado 7°-1</p> <p>Docente: Yesenia Luz Prens Lara</p> <p>Ámbito Conceptual: La noticia</p>
<p>Descripción</p> <p>La segunda implementación de la secuencia didáctica consistió en la realización de la primera actividad del momento: Cooperativamente, realizamos procesos de escritura. En el desarrollo de esta sesión, la docente retomó lo trabajado en la sesión anterior, para lo cual proyectó nuevamente la situación problema e hizo preguntas sobre lo visto: concepto de noticia, características y estructura. Seguidamente, planteó la situación comunicativa de escritura como fueron las elecciones del gobierno escolar a nivel institucional; tema acordado con los estudiantes, quienes en consenso con la docente establecieron una guía de preguntas para recopilar información sobre el evento en la comunidad.</p> <p>La docente dio a conocer el propósito de la clase como fue planificar el texto a escribir. Para ello, a través de presentación en diapositivas socializó los aspectos a tener en cuenta en la primera etapa de la escritura como proceso como son: propósito, autor, escrito y audiencia; donde se observó la apropiación de los fundamentos teóricos de la propuesta de Casanny (1990), quien referenciando a Flower (1985) indica que el primer paso en un proceso de escritura es la exploración del problema retórico. En este momento expresaron sus saberes previos a partir de las preguntas hechas por la docente, quien afianzó las ideas haciendo uso de sus conocimientos disciplinares. Así mismo, se referenciaron situaciones de la vida cotidiana para señalar que los procesos escriturales necesitan una planeación.</p>

A medida que conceptualizaron los 4 aspectos (propósito, autor, escrito, audiencia) se dio claridad con relación a proceso de escritura que se acordó “Escribir una noticia sobre las elecciones del gobierno escolar para la comunidad educativa”. Seguidamente, la docente socializó con el grupo diferentes técnicas que pueden ser utilizadas para la generación de ideas; pues uno de los problemas más frecuentes que enfrenta el escritor es el bloqueo de la hoja en blanco. De esta manera, les propuso y explicó la estrella, el mapa de redes, el torbellino de ideas y la escritura libre; ya que los grupos de co-escritores debían utilizar una de estas para generar las ideas de su escrito. Aquí, la docente ofreció material con el esquema de la estrella y el mapa de redes.


Se organizaron los grupos de trabajo y de manera concertada, escogieron la técnica a utilizar. La docente especificó que tuvieran en cuenta la indagación realizada sobre el evento a tratar en la noticia. En el desarrollo de la actividad, la docente colocó música de fondo como ambientación y brindó orientaciones a quienes lo solicitaron. Cuando todos terminaron, se dio inicio a la socialización mediante la lectura del trabajo; donde se realizaron retroalimentaciones entre docente-estudiantes.

La sesión finalizó con la valoración cualitativa de la clase por parte de los estudiantes hacia la docente, quien los incitó a evaluar las actividades implementadas. Aquí es de reconocer en las voces de tres estudiantes que: “es la primera vez que en las clases se utilizan estas actividades para realizar ejercicios de escritura, la clase fue diferente porque estuvimos más activos”.

Anexo 8. Registro fotográfico segunda implementación de la secuencia didáctica.



Anexo 9: Diseño estrategia didáctica “La enseñanza de la escritura como proceso” (Secuencia de planificación, Secuencia de escritura, Secuencia de reescritura)

 INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA COMO PROCESO EN ESTUDIANTES DE GRADO 7° SECUENCIA DIDÁCTICA DE PLANIFICACIÓN	
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	
Datos generales	
Asignatura:	Lengua castellana
Grado: Docente (s):	7°
Sesiones:	María Consuelo Buelvas, Ángela Herrera, Marelvi Márquez, Yesenia Prens.
Fechas:	
Ámbitos conceptuales:	La noticia – Texto del género periodístico de tipo informativo.
OBJETIVO	
El objetivo didáctico de la secuencia es la enseñanza de la escritura como proceso, mediante la elaboración de una noticia.	
ESTÁNDAR	
Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL ÁREA	

<p>Gramatical o sintáctica</p> <p>Semántica</p> <p>Pragmática</p> <p>Textual</p>		
DESEMPEÑOS		
COGNITIVOS	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<p>Identifica los aspectos conceptuales y textuales de la noticia como texto informativo.</p> <p>Comprende la planificación como un momento del proceso escritural.</p>	<p>Define una temática para la producción de una noticia.</p> <p>Lleva a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en la noticia.</p> <p>Utiliza diferentes técnicas para la planificación de una noticia.</p> <p>Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.</p>	<p>Valora la importancia de planificar para la producción de una noticia.</p> <p>Trabaja cooperativamente, respetando la opinión de los otros.</p>
MOMENTOS DE LA SECUENCIA		

Momento 1: Analicemos la situación problema

En coherencia con el currículo institucional, se inicia con el planteamiento de la situación problema, la cual es analizada a través de preguntas problémicas planteadas por el docente a los estudiantes. Este momento permite establecer alternativas de solución, de manera concertada; donde se exploran las circunstancias que motivan el proceso de escritura y se negocia el tipo de texto y tema.

En este momento, se trabajan aspectos como:

- 1. Presentación de la situación problema:** En primer lugar, el docente propone que cada estudiante haga una lectura silenciosa de la situación, que ha sido proyectada mediante Power Point. Seguidamente, el docente solicita que un estudiante lee en voz alta la situación y promueve el análisis a partir de las preguntas problémicas.

Situación Problema

En la institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería se llevan a cabo actividades dentro de los proyectos transversales; a saber: El gobierno escolar, el recital poético, el día del inglés, la feria de la ciencia, entre otras. Los docentes de la Institución preocupados porque los hechos acontecidos en tales actividades no son divulgados a nivel institucional han motivado a sus estudiantes a escribir lo que sucede en su entorno escolar.

Preguntas problémicas

1. ¿Qué harías para divulgar los sucesos acontecidos en las actividades desarrolladas en la institución?
2. ¿Qué tipos de textos escritos permitirían una divulgación de los sucesos acontecidos a nivel institucional?
3. De los diferentes tipos de textos mencionados ¿Cuál sería el adecuado para informar acerca de los sucesos acontecidos?

- 2. Leemos y analizamos para escribir:** Se considera que la lectura es una actividad que permite a los estudiantes aclarar el objetivo de la tarea de escritura y entender los requerimientos de la situación comunicativa. De esta forma, antes de escribir es necesario tener información del tipo de texto a redactar como del tema.

Para este momento, se deben seleccionar ejemplos de textos afines al que debe producir el estudiante. La lectura e interpretación del texto debe permitir una comprensión acerca del tipo de texto, en este caso qué es una noticia, cuál es su intención, cuáles son sus características. Así como, la situación comunicativa que lo genera; destacando qué suceso presenta, a qué público está

dirigida, cuál es el propósito del autor con su texto, qué partes tiene el texto, que registro del lenguaje usa, entre otros aspectos que clarifiquen la producción escrita a realizar.

La lectura se realiza en equipos de trabajo (4 a 5 integrantes) con el fin de propiciar un escenario cooperativo. La interpretación del texto (proyectado con el video beam en el tablero) se realiza a través de la interacción docente – estudiantes y estudiantes – estudiantes mediado por preguntas como:

- ¿Qué comunica el autor?
- ¿Cuál es el propósito del autor?
- ¿Por qué escribió esa noticia el autor?
- ¿El texto es claro, breve, actual?
- ¿El hecho presentado es de interés público?
- ¿Qué partes de la noticia presenta el texto?
- ¿Qué otras características se evidencian en el texto?

El docente en su labor de enseñanza debe propiciar situaciones que permitan al estudiante la comprensión en lo referido a la superestructura del tipo de texto que va a escribir, para esto es pertinente realizar ejercicios de ordenación de información. Uno de los aspectos a trabajar es la organización de una noticia entregada en partes, con la cual el docente estimula en el estudiante la capacidad para organizar de manera secuencial y lógica un texto.

El docente entrega a los equipos de trabajo un sobre que contiene una noticia recortada en partes, con el objetivo que los estudiantes la organicen. La interacción docente – estudiantes debe dar cuenta de la estructura lógica de la noticia; para ello, el docente elabora una ficha donde presenta información sobre cada una de las partes de este tipo de texto y orienta a los estudiantes a definir a cuáles de estas responde el texto leído; aclarando que están determinadas por el estilo del escritor, pero que existen características y elementos básicos en la escritura del tipo de texto trabajado. Aquí es importante, la explicación docente y la socialización de la organización de la noticia, que se orienta al análisis de la superestructura de este tipo de texto; abordando aspectos como: partes de la noticia que presenta el texto; el texto da respuesta al qué, cuándo, dónde, quién (es), cómo, por qué; manera cómo se desarrolla la noticia.

3. Indagamos para escribir

La indagación es un momento básico en el proceso de escritura que le permite al escritor contar con la información necesaria para hacer su producción textual. Por eso, se requiere que el docente promueva procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que los estudiantes van a tratar en la noticia. Una estrategia de recolección de información que puede ser utilizada es una entrevista a las personas involucradas en el hecho que genera la escritura. Por ello, el docente propone una guía de entrevista con preguntas acerca de las elecciones del gobierno escolar, la cual puede ser ampliada o modificada por los estudiantes, de acuerdo a lo que quieran presentar en su noticia. Para su ejecución, estos pueden interactuar con distintas personas de contexto escolar (rector, coordinadores, docentes, estudiantes, aspirantes a personería, contraloría, representantes de curso).

4. Planificamos para escribir

La planificación es un momento esencial en la escritura, que posibilita que el acto de escribir responda a los requerimientos de la tarea. Este momento permite la generación de ideas y organización de las mismas en un plan de composición textual. Por ello, son fundamentales aspectos como:

- a. **La explicación y puesta en práctica de técnicas para la generación de ideas:** El docente propone a los estudiantes algunas de las técnicas para planificar un escrito como son: la estrella, el torbellino de ideas, los mapas mentales y la escritura libre. Seguidamente, promueve el proceso de planificación ofreciéndoles a los estudiantes la posibilidad de escoger la técnica de su preferencia, donde plasman las ideas y la información recolectada para escribir el texto. En este caso, se considera que la estrella es coherente con la noticia.

Cabe señalar, que algunas técnicas pueden ser más adecuadas para determinado tipo de texto, de ahí que el docente debe solicitar a sus estudiantes que consulten otras formas de planificación.

- b. **Estrategias de ordenación de ideas:** El docente propone para la ordenación de las ideas utilizar la ficha que presenta la superestructura de la noticia. En el formato, los estudiantes clasifican y agrupan las ideas expresadas en el momento anterior en correspondencia con las partes del texto.

La ordenación de ideas en la ficha permite al docente promover en sus estudiantes acciones donde pongan en juego su capacidad para seleccionar ideas importantes y prescindir de las irrelevantes de acuerdo a lo que quiere expresar.

5. Reflexionemos sobre el momento de planificación


Reflexionar sobre las acciones que realizamos para alcanzar un objetivo didáctico es fundamental en la mejora de las prácticas de aula. Razón por la cual, es necesario que el docente genere espacios que permitan valorar el proceso de enseñanza, de ahí que la realización de grupos de discusión con estudiantes puede proporcionar información pertinente para la replanificación de la secuencia didáctica para la planificación de textos.

La discusión se realiza con un estudiante de cada grupo de coescritores y de manera general, se abordan preguntas como:

- a. ¿Consideran importante la planificación de un texto antes de escribirlo? ¿En qué les ayuda?
- b. ¿Cómo les parecieron las estrategias utilizadas por el docente para desarrollar la planificación de una noticia?
- c. ¿Qué les gustó de la manera cómo se llevó a cabo el proceso de enseñanza de la planificación de una noticia?
- d. ¿Qué sugerencias pueden realizar para mejorar el proceso de enseñanza de la planificación de un escrito?

RECURSOS	ESTRATEGIAS	PROCESO DE EVALUACION FORMATIVA
<p>Ejemplos de noticias.</p> <p>Noticia en partes.</p> <p>Fotocopias de bosquejos sobre las técnicas de planificación textual (estrella – mapa de redes).</p> <p>Diccionarios.</p> <p>Internet.</p> <p>Cartulinas.</p> <p>Video beam.</p>	<p>Explicaciones por la docente.</p> <p>Diálogo entre docente – estudiante, estudiante-estudiante.</p> <p>Creación de escenarios cooperativos para la escritura.</p> <p>Creación de situación problema (Ubica la actividad de escritura en un contexto comunicativo</p>	<p>Diálogos y observaciones continuas durante el proceso de planeación textual.</p> <p>Carpeta de evidencias del proceso (hojas de planificación y ordenación de ideas)</p> <p>Reflexión del proceso de planificación a través de un grupo de</p>

Presentación Power Point.	real y concreto) y preguntas problémicas. Realización de grupos de discusión con estudiantes, donde se recopile información sobre el proceso realizado.	discusión. Voces de los estudiantes.
---------------------------	---	--------------------------------------

 INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA COMO PROCESO EN ESTUDIANTES DE GRADO 7° SECUENCIA DIDÁCTICA DE ESCRITURA	
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	
Datos generales Asignatura: Grado: Docente (s): Sesiones: Fechas: Ámbitos conceptuales:	Lengua castellana 7° María Consuelo Buelvas, Ángela Herrera, Marelvi Márquez, Yesenia Prens. La noticia – Texto del género periodístico de tipo informativo.
OBJETIVO DIDÁCTICO	
El objetivo didáctico de la secuencia es la enseñanza de la escritura como proceso, mediante la elaboración de una noticia.	

ESTÁNDAR		
<p>Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.</p>		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL ÁREA		
<p>Gramatical o sintáctica Semántica Pragmática Textual</p>		
DESEMPEÑOS		
COGNITIVOS	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<p>Comprende la escritura de una noticia, teniendo en cuenta su temática, propósito, audiencia, autor, estructura y registro del lenguaje.</p>	<p>Produzco versiones de una noticia, teniendo en cuenta temática, propósito, audiencia, autor, estructura y registro del lenguaje.</p>	<p>Valora la importancia de elaborar borradores en el proceso de escritura.</p> <p>Trabaja cooperativamente, respetando la opinión de los otros.</p>
MOMENTOS DE LA SECUENCIA		

1. Escribimos cooperativamente el primer borrador

El docente propone a los grupos de coescritores realizar el primer borrador de la noticia a partir de la organización de la información realizada en la etapa de planificación. En este momento, el docente orienta progresivamente a sus estudiantes; siguiendo la superestructura de este tipo de texto. Cabe anotar, que ellos pueden decidir qué partes tendrá su escrito; sin desconocer que algunas son básicas (titular, lead o entradilla y cuerpo de la noticia).

2. Leemos el primer borrador

Al terminar el primer borrador, el docente propone al grupo de coescritores que realicen una lectura de su noticia, con el propósito de mirar su producción a la luz de la planeación realizada. Para ello, se propone que se tome copia del texto para que cada estudiante lea individualmente y haga anotaciones al margen o en una hoja en blanco sobre aspectos como: estructura, contenido, propósito comunicativo, interlocutor, registro del lenguaje.

Seguidamente, cada estudiante del grupo comparte a los demás sus observaciones, las cuales son analizadas para establecer un consenso sobre las fortalezas y debilidades que presenta el escrito.

3. Compartimos el escrito

La lectura de otros sobre la producción que hemos realizado posibilita reconocer elementos que desde nuestra mirada no identificamos. De ahí que, es conveniente que el docente promueva el intercambio de las noticias elaboradas por los diferentes grupos. Cada grupo ofrece apreciaciones y recomendaciones al escrito leído.

Cabe anotar, que el docente revisa cada una de las producciones de los grupos de coescritores y hace observaciones para la escritura del segundo borrador.

4. Revisamos el primer borrador

Para este momento, el docente ofrece a sus estudiantes una rejilla como material de apoyo que busca fortalecer el proceso de enseñanza de la producción de textos escritos. Para el diligenciamiento de esta, el grupo de coescritores cuenta con tres valoraciones de su texto a saber: la realizada en el grupo, la de sus compañeros y la del docente.

A través de la rejilla el docente pretende que cada grupo de coescritores reconozca a qué componente de la producción textual (sintáctico, semántico, pragmático) corresponden las observaciones hechas. Seguidamente, cada grupo presenta el análisis de su primer borrador a toda la clase (mediante video beam), con el propósito de identificar oportunidades de mejora en la enseñanza. Aquí es conveniente, contar con un formato de la rejilla donde se plasmen los aspectos recurrentes en cada grupo.

El consolidado de la rejilla posibilita definir las acciones a realizar por parte del docente para que los estudiantes puedan realizar la segunda versión de la noticia.


5. Realizamos el segundo borrador

El docente propone a los grupos de coescritores realizar el segundo borrador de la noticia a partir de la información registrada en la rejilla. Este momento, pone en juego el proceso de retroalimentación generado a partir de la socialización de los análisis de las rejillas.

Este segundo borrador es revisado por el docente.

RECURSOS	ESTRATEGIAS	PROCESO DE EVALUACION FORMATIVA
<p>Información expresada en los mapas de redes, estrellas, torbellinos de ideas.</p> <p>Fotocopias de la noticia elaborada por cada grupo de coescritores.</p> <p>Formato de rejillas para el análisis de la producción textual por grupo de coescritores.</p> <p>Formato de rejilla para la identificación de fortaleza y debilidades a nivel de todo el grado.</p> <p>Video beam.</p> <p>Hojas.</p>	<p>Orientaciones del docente (seguimiento de los momentos y fortalecimiento de ideas</p> <p>Lectura y análisis de las noticias elaboradas por los estudiantes.</p> <p>Socializaciones acerca del reconocimiento de fortalezas y debilidades en la producción textual.</p> <p>Retroalimentación al proceso de escritura.</p> <p>Diálogo entre docente – estudiantes, estudiante-estudiante.</p>	<p>Diálogos y observaciones continuas durante el proceso de escritura textual.</p> <p>Primer y segundo borrador.</p> <p>Observaciones realizadas a la producción textual (coescritores, compañeros de aula y docente)</p> <p>Formatos de rejilla por grupo diligenciados</p> <p>A partir de las observaciones hechas</p>

	Trabajo en escenarios cooperativos.	<p>por el docente, los integrantes del grupo de coescritores y los compañeros.</p> <p>Retroalimentaciones del proceso de enseñanza de la escritura</p>
--	-------------------------------------	--

 INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA COMO PROCESO EN ESTUDIANTES DE GRADO 7° SECUENCIA DIDÁCTICA DE REESCRITURA	
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	
Datos generales Asignatura: Grado: Docente (s): Sesiones: Fechas: Ámbitos conceptuales:	Lengua castellana 7° María Consuelo Buelvas, Ángela Herrera, Marelvi Márquez, Yesenia Prens. La noticia – Texto del género periodístico de tipo informativo.
OBJETIVO DIDÁCTICO	
El objetivo didáctico de la secuencia es la enseñanza de la escritura como proceso, mediante la elaboración de una noticia.	

ESTÁNDAR		
<p>Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.</p>		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL ÁREA		
<p>Gramatical o sintáctica Semántica Pragmática Textual</p>		
DESEMPEÑOS		
COGNITIVOS	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<p>Comprende la coherencia y la cohesión como propiedades fundamentales en la reescritura de un texto.</p>	<p>Reescribo una noticia teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas,...y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...)</p>	<p>Valora la importancia de la reescritura en el proceso de composición escrita. Trabaja cooperativamente, respetando la opinión de los otros.</p>
MOMENTOS DE LA SECUENCIA		

1. Elaboramos la versión final del escrito

En este momento el docente promueve una lectura y análisis de las sugerencias realizadas al segundo borrador, teniendo en cuenta aspectos como la coherencia, cohesión y claridad, con lo cual pretende que los estudiantes escriban la versión final del texto.

El proceso de reescritura se lleva a cabo en la sala de informática con el propósito de aprovechar las herramientas que ofrecen las nuevas tecnologías de la información como: procesador de textos con funciones básicas, verificador ortográfico, diccionario de sinónimos, verificación automática de la legibilidad, programas de diseño de gráficos y dibujos.

Son aspectos fundamentales a trabajar:

- Superestructura del texto.
- Relaciones lógicas entre las ideas (Coherencia)
- Uso de conectores y signos de puntuación.
- Manejo de modos verbales – Estructura sintáctica de las oraciones.
- Ortografía.

2. Reflexionamos y escribimos sobre el proceso de escritura.

Reflexionar acerca de lo realizado para alcanzar el objetivo propuesto permite la comprensión sobre el propio conocimiento. De esta manera, el docente propone una reflexión de los momentos de la composición escrita (planificación, escritura y reescritura) que le posibilita al estudiante analizar los pasos, conocimientos y procesos implícitos en la elaboración de la noticia. Para llevar a cabo dicha acción se plantean preguntas como:

¿Por qué es necesario pensar antes de escribir?

¿Qué hicimos para tener claridad acerca de lo que debíamos escribir?

¿Por qué es importante relacionar las ideas con la intención y estructura del texto a escribir?

¿Al terminar la planificación, qué acción realizamos?

¿Qué importancia tiene la lectura en el proceso de la escritura?

¿De qué manera contribuye que otros lean nuestro escrito (compañeros - docente) en el proceso de escritura?

¿Qué criterios de producción textual debemos tener en cuenta cuando escribimos?

¿Por qué es importante revisar lo que se escribe?

¿Qué conocimientos y competencias se pueden fortalecer mediante la revisión del escrito?

¿Por qué es necesario escribir varios borradores de un texto, antes de llegar a su versión final?

¿Les parece que el uso de las nuevas tecnologías contribuye al proceso de escritura? Explica.

Para escribir las reflexiones, el docente hace uso de los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías como son infografías o libros digitales, donde se expresan las comprensiones hechas por los estudiantes acerca del proceso de escritura (planificación, escritura, reescritura). La elaboración de dicho material didáctico constituye un referente en procesos de composición escrita.

Cabe anotar, que el docente ofrece a sus estudiantes la posibilidad de elegir otra herramienta tecnológica para la escritura de sus reflexiones.

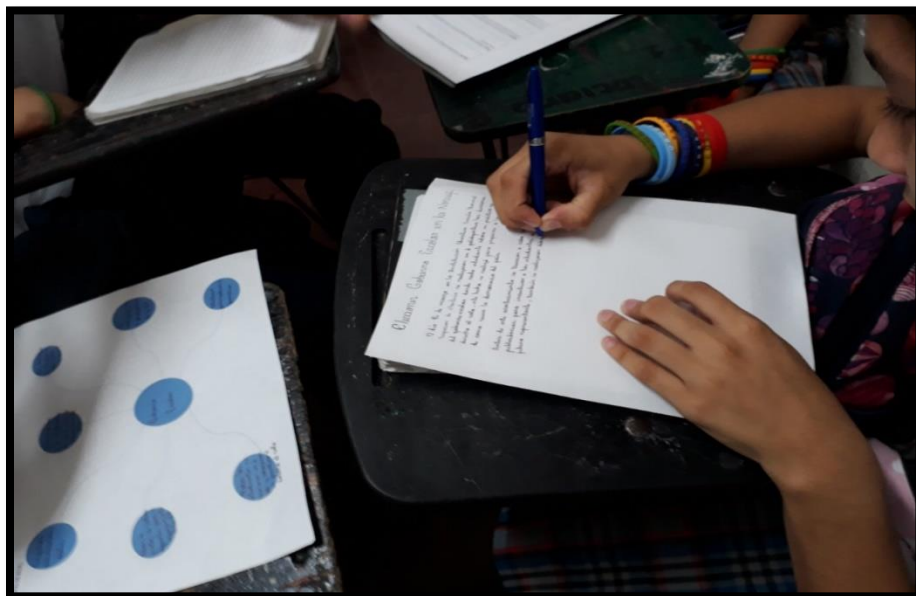
RECURSOS	ESTRATEGIAS	PROCESO DE EVALUACION FORMATIVA
Computadores con verificador ortográfico, diccionario de sinónimos. Libro digital Infografía	Explicaciones por la docente. Lecturas de los borradores textuales. Reescritura del texto final Diálogo entre docente – estudiante, estudiante-estudiante. Creación de escenarios cooperativos. Reflexión cooperativa de los momentos de la escritura.	Diálogos y observaciones continuas durante el proceso de escritura textual. Comprensión lectora de la noticia elaborada. Análisis sistemático del proceso realizado hasta llegar a la escritura final del texto. Retroalimentaciones del proceso de

	Preguntas orientadoras para la reflexión del proceso de escritura.	enseñanza de la escritura.
--	--	----------------------------

Anexo 10: Diario de campo 3 – fase piloto

Diario de campo 3
<p>La Enseñanza de la Escritura como proceso en los estudiantes de grado 7° - Secuencia de escritura</p> <p>Escritura del primer borrador</p> <p>Fecha: 19 de abril de 2018</p> <p>Hora de Inicio: 6:15</p> <p>Hora de finalización: 8: 15</p> <p>Lugar: Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería- aula grado 7°-1</p> <p>Docente: Yesenia Luz Prens Lara</p> <p>Ámbito Conceptual: La noticia</p>
<p>Descripción</p> <p>Inicialmente la profesora realizó un recuento de lo acontecido la clase anterior, partiendo de la situación problema donde se exponía la falta de evidencias escritas que dieran cuenta de los sucesos que acontecían a nivel institucional; uno de estos eventos era las elecciones estudiantiles (gobierno escolar). Se llegó a concluir que lo más pertinente para dejar evidencia de los sucesos acontecidos era la escritura de textos informativos, específicamente la noticia. Determinado el tipo de texto, se concertó sobre la estrategia que debían emplearse antes de iniciar un escrito; se debía planificar.</p> <p>La docente pregunta a los estudiantes sobre el significado del término planificar. Los estudiantes hicieron referencia al término como sinónimo de organizar las cosas para que salgan bien.</p> <p>La docente aclaró que se debe pensar sobre lo necesario para alcanzar el fin u objetivo que en este caso es la escritura de la noticia. Se recalca que en la clase anterior se realizó una planificación a través de unas técnicas como la estrella, el torbellino de ideas, mapa de redes y la escritura libre. Cada una busca organizar las ideas mentales con el fin de iniciar un escrito. Cada grupo escogió una de estas técnicas y con la participación de los estudiantes se fue recordando en qué consistió cada una. La docente muestra una a una de las técnicas elaboradas.</p>

La docente les indica que tomen las ideas anotadas como punto de partida para iniciar la escritura de la noticia que dará cuenta de las elecciones del gobierno escolar. La docente les recuerda la estructura que se planteó la clase anterior para estudiar las partes de la noticia. Cada grupo cuenta con su formato y se hace el recuento de cada parte anotándola en el tablero: Epígrafe, titular, bajada, lead o entradilla, cuerpo y cierre. Se recuerdan las funciones de cada una de las partes con la participación de los estudiantes. Terminado este recuento se da inicio a la escritura del texto. Antes de dar inicio la docente se devuelve al recuento porque estaba olvidando aclarar las partes que son indispensables de la noticia y aquellas que pueden ser prescindibles. Partes esenciales como el titular, el lead, el cuerpo y el cierre. La docente recalca la importancia de elaborar en este primer borrador atendiendo a la coherencia de las ideas que se redactan, a las características que debe responder todo texto noticioso como: objetividad, información veraz, lenguaje claro y entendible para todo público. La docente analizó con los estudiantes la importancia de realizar este primer escrito para dar cuenta de las falencias y de los aspectos que se pueden mejorar en los próximos escritos. Se termina este primer momento de la escritura con la lectura de sus textos por grupos, eligiendo un integrante que lea en voz alta a sus compañeros de trabajo, permitiéndoles identificar los desaciertos para corregirlos. Se da por terminada la sesión de trabajo con la evaluación de la misma por parte de los estudiantes.

Anexo 11: Registro fotográfico tercera implementación de la estrategia didáctica.

Anexo 12: Diario de campo 4 – fase piloto

<p>Diario de campo 4</p>
<p>La Enseñanza de la Escritura como Proceso en estudiantes de grado 7° - Secuencia Didáctica De Reescritura</p> <p>Fecha: 22 de mayo de 2018</p> <p>Hora de Inicio: 6:15 am</p> <p>Hora de finalización: 8:15 am</p> <p>Lugar: Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería- Punto Vive Digital</p> <p>Docente: Yesenia Luz Prens Lara</p> <p>Ámbito Conceptual: La noticia</p>
<p>Descripción</p> <p>La cuarta implementación se llevó a cabo en el punto Vive Digital, lugar donde los estudiantes tienen acceso a los computadores e internet, recursos necesarios para el desarrollo de la sesión.</p> <p>Luego del saludo, la docente inició la clase haciendo entrega del primer borrador de la noticia elaborado por cada grupo de co-escritores, a la vez que explicaba el propósito de la sesión como fue que reconocieran los aspectos por mejorar en sus textos e hicieran la reescritura de los mismos. Para orientar a los estudiantes en el trabajo a desarrollar hizo preguntas referentes a competencias específicas del área de Lengua Castellana como la semántica, la gramática, la sintáctica y la pragmática; identificando los pre saberes de los jóvenes para hacer explicaciones puntuales sobre dichos términos mediante ejemplos. Aquí, enfatizó en las dificultades que se presentan en el proceso de escritura cuando no se han desarrollado las competencias mencionadas.</p> <p>Seguidamente, la docente dio claridad a los estudiantes sobre las correcciones que debían realizar en sus escritos de acuerdo con los componentes abordados (semántica, sintáctica, pragmática) sugiriendo a todos los grupos leer y analizar los apuntes que aparecen en el texto para reescribirlo, haciendo uso del computador. Los estudiantes dialogaron sobre los ajustes e iniciaron la reescritura de su texto en Word, teniendo en cuenta las constantes explicaciones de la docente acerca de las características que debe tener una noticia a nivel</p>

estructural y conceptual. Cabe anotar, la docente expresó a sus estudiantes que la ortografía y los aspectos tipográficos se corregirían al finalizar el escrito.

En la reescritura de la noticia, la docente utilizó la herramienta tecnológica Spanish Checker, fue así como asesoró a los estudiantes sobre cómo acceder a ella a través de internet y la forma de usarla. Los estudiantes copiaron en el corrector y pudieron observar donde debían mejorar la escritura de su texto, teniendo como principios la coherencia y la cohesión. La herramienta les ilustró si las ideas transmitidas en el texto eran entendibles para el lector, lo cual les permitió hacer los ajustes finales. La sesión concluyó con la entrega de los avances en el proceso de reescritura.

Anexo 13: Registro fotográfico cuarta Implementación de la secuencia didáctica.



Anexo 14: Diario de campo 5 – Fase implementación.

<p>Diario de campo 5</p>
<p>La Enseñanza de la Escritura como Proceso en estudiantes de grado 7° - Secuencia Didáctica De Planificación</p> <p>Fecha: 8 de mayo de 2018</p> <p>Hora de Inicio: 6:15 am</p> <p>Hora de finalización: 8: 15 am</p> <p>Lugar: Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería- aula grado 7°- 2</p> <p>Docente: Diana Velásquez</p> <p>Ámbito Conceptual: La noticia</p>
<p>Descripción</p> <p>La implementación realizada por la docente Diana Velásquez corresponde a la secuencia didáctica de planificación; donde abarcó las acciones: análisis de la situación problema y leer para escribir. La docente inició la sesión con el saludo a los estudiantes y la verificación de la asistencia. Seguidamente, haciendo uso del video beam, presentó imágenes de eventos institucionales e incitó a los estudiantes a identificar a qué actividad correspondían; referenciando proyectos institucionales relevantes como la práctica pedagógica. Continuando con el reconocimiento de acontecimientos, la docente preguntó ¿Qué actividades vamos a desarrollar en estos días? A lo cual los jóvenes responden: “el día del cumpleaños de la normal, día de la madre, día del maestro”.</p> <p>Así mismo, la docente planteó el siguiente interrogante: ¿Ustedes piensan que en la institución hay suficiente información acerca de todo lo que se desarrolla? Y una estudiante expresó “hay un tablero informativo en la entrada donde a veces se presenta la información, pero no es suficiente.” Entonces, la señora Diana proyectó la situación problema, sugiriendo a los estudiantes que la leyeran y luego, ella lo hizo en voz alta. Terminada la lectura, les preguntó si consideraban que lo planteado representa una situación problema y los estudiantes participaron activamente, levantando la mano; en voz del estudiante Becerra “para mí si hay una situación problema porque acontecen actividades y no se están dando a conocer”.</p>

A través de las preguntas problémicas se buscó que los estudiantes hicieran la comprensión de la situación problema, de esta forma, frente a la primera, los estudiantes referencian escenarios como la formación en el polideportivo y las campañas estudiantiles; donde la información se trasmite oralmente. Por lo cual, la docente les manifestó “vamos a pensar la respuesta a la segunda pregunta desde la escritura” y se mencionaron que los boletines, poster, periódico son posibles formas para divulgar un suceso y finalmente, se concretó que el medio de divulgación más adecuado es la noticia.

La segunda acción “Leer para escribir” fue desarrollada por la docente a partir de la entrega de noticias para su respectiva lectura a los grupos de trabajo. La comprensión de los textos se llevó a cabo mediante los siguientes interrogantes ¿Qué comunica el autor?, ¿Cuál es el propósito del autor?, ¿Por qué escribió esa noticia el autor?, ¿El texto es claro, breve, actual?, ¿El hecho presentado es de interés público?, ¿Qué partes de la noticia presenta el texto?, ¿Qué otras características se evidencian en el texto? Para la socialización cada grupo respondió la pregunta escogida y, en cada intervención, la docente interactuó con el grupo ofreciendo claridad sobre lo indagado.

Seguidamente, la docente proyectó el concepto de noticia y los estudiantes expresaron su interpretación con respecto a la intención de este tipo de texto y los elementos estructurales. Lo cual fue dinamizado, mediante el uso de la estrategia pregunta – respuesta. Para ampliar la conceptualización con referencia a la superestructura, la docente entregó la fotocopia de una noticia con sus partes indicadas; con lo cual se reafirmó la construcción del conocimiento a partir de un diálogo con los estudiantes. Aquí la docente propone lectura dirigida del texto, los estudiantes evidencian disposición de trabajo y participan exponiendo sus ideas.

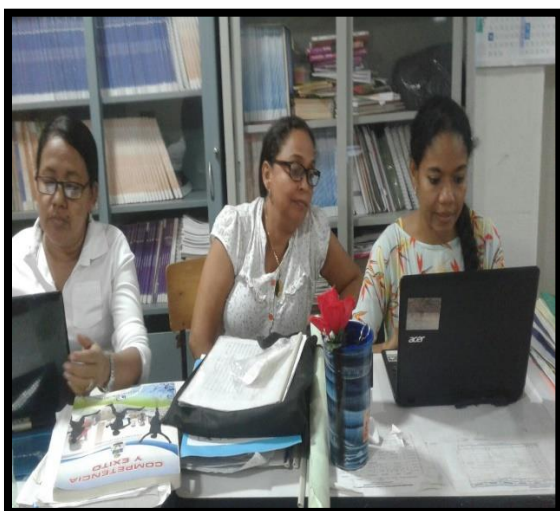
Continuando con la clase, la docente propuso organizar una noticia fragmentada. Cuando terminaron, se solicitó a cada grupo que leyera una determinada parte de la noticia; ejercicio a través del cual la docente identificó lo comprendido por los estudiantes, promoviendo la participación y evaluación entre estudiantes – estudiantes “estás de acuerdo con que lo que leyó Sara es la entradilla”. De esta forma, reconoció que no diferenciaban: epígrafe, titular y bajada; por lo cual retomó lo explicado, haciendo aclaraciones puntuales ejemplificadas en el texto trabajado. Además utiliza otros ejemplos de noticia para reforzar la construcción del conocimiento.

Para finalizar, la docente nuevamente ubicó a los estudiantes en la situación problema y les preguntó si querían ser las personas que dieran respuesta a ella y los invitó a cambiarla, pues en la institución hay muchas actividades que requieren ser divulgadas; promoviendo la motivación de los jóvenes.

Anexo 15: Registro fotográfico quinta implementación de la secuencia didáctica.



Anexo 16. Registro fotográfico encuentros entre el grupo investigador y las docentes colaboradoras.



Anexo 17: Visita seguimiento