

**ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA
PROPUESTA DIDÁCTICA CON ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA I.E.M.**

LIBERTAD – SEDE JULIÁN BUCHELI

“NARRANDO, NARRANDO, MI VIDA VOY CONTANDO – CUENTIDIARIO”

EDUARDO DAVID SAMUDIO BURBANO

MÓNICA YANETH ESCOBAR MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

VICERRECTORÍA UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA - VUAD

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

SAN JUAN DE PASTO

2017

**ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA
PROPUESTA DIDÁCTICA CON ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA I.E.M.**

LIBERTAD – SEDE JULIÁN BUCHELI

“NARRANDO, NARRANDO, MI VIDA VOY CONTANDO – CUENTIDIARIO”

EDUARDO DAVID SAMUDIO BURBANO

MÓNICA YANETH ESCOBAR MARTÍNEZ

**Trabajo de Grado Presentado como Requisito para Optar
al Título de Magister en Didáctica**

Asesora:

Dr. TERESITA BERNAL ROMERO

Co-asesor:

M. Sc. ROBINSON SANABRIA GARCÍA

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

VICERRECTORÍA UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA - VUAD

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

SAN JUAN DE PASTO

2017

Esta investigación se realiza bajo el programa de Becas para la excelencia docente del Ministerio de Educación 2015, la finalidad del proyecto es la transformación de la práctica docente y de enseñanza en las instituciones beneficiarias.

Agradecimientos

Las presentes líneas van dirigidas a expresar nuestro más sentido agradecimiento a todos aquellos que con su conocimiento, esfuerzo, profesionalismo, buena voluntad y vida aportaron, para hacer posible la construcción conjunta del presente trabajo, el cual llegaría a transformar la realidad perteneciente a la comunidad de la Institución Educativa Municipal Libertad de la ciudad de Pasto.

En especial presentamos nuestros reconocimientos a la Dr. Teresita Bernal Romero y al M. Sc. Robinson Sanabria García, quienes con su calidad humana y basto profesionalismo nos orientaron y acompañaron durante todo el proceso de formación en nuestra maestría.

Igualmente, al Ministerio de Educación Nacional, entidad gubernamental que al brindarnos el perfil de Becarios para la Excelencia Docente, depositó su confianza en nosotros para que fuésemos semilleros de transformación y mejoramiento continuo; factores indispensables en la actualidad colombiana y dignos de asumir en el perfil profesional docente, en aras de cultivar un mejor bienestar para nuestra nación.

Así mismo, a la Mg. Elsa Ligia Coral Enríquez, coordinadora académica de la I.E.M. Libertad., sede central, y persona canalizadora de la postulación de la beca en mención, a ella, quien en su esencia humanista, supo creer en la labor de sus docentes y nos apoyó generosa, imparcial e incondicionalmente para que a través de nosotros, nuestra institución fuera beneficiada.

Al Mg. Paulo Emilio Díaz Montenegro, rector de la I.E.M. Libertad y a la Mg. Nayive Paredes Arturo, coordinadora de la misma institución, sede Julián Bucheli, quienes con una visión futurista y positiva, permitieron que la investigación se llevara a cabo en la planta física de nuestro plantel educativo.

Adicionalmente, nuestros agradecimientos, con mucho corazón, a nuestras familias y allegados, personas que, directa o indirectamente, supieron comprender nuestra casi total ausencia y nos demostraron que los lazos familiares, conyugales y de amistad nunca se rompen, al contrario, se fortalecen en los espacios que dejamos por un tiempo vacíos; lo cual sirve para reconocer el significado y valía de cada persona que nos acompaña en nuestro peregrinaje en el camino de la existencia.

Finalmente, nuestro total reconocimiento a un ser que nunca nos ha abandonado, a un ser que reúne todas las características más maravillosas del universo, a un ser al que debemos no solamente nuestro presente logro, sino nuestra propia vida y todo lo que a ella llega, un especial y eterno agradecimiento a Dios; alma, camino y oriente de todo lo que hicimos y haremos en pro de nuestra labor como maestros y seres humanos.

Resumen

Teniendo en cuenta que la escritura es uno de los pilares más significativos para la comunicación, la interacción y el aprendizaje, se encaminó la presente investigación – intervención, de corte cualitativo, bajo los fundamentos del pensamiento sistémico, el paradigma de la complejidad y la observación participante, en aras de comprender y apoyar el quehacer de los docentes de lenguaje, que laboran en la I.E.M. Libertad de Pasto, en el campo de la enseñanza de la escritura en grado quinto.

Las técnicas empleadas fueron el diario de campo, la entrevista semiestructurada y talleres enfocados a la composición escrita.

Para empezar, se describió las estrategias didácticas que orientaban a los docentes frente a la enseñanza de la escritura, igualmente, se interpretó las posibles fortalezas y falencias en este mismo campo, con estos dos objetivos cumplidos se construyó, en conjunto con los docentes, una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura, que permitió ser el modelo e inicio de una transformación guiada por acciones reflexivas y de mejoramiento continuo.

La investigación y la propuesta didáctica permitieron la comprensión de la enseñanza de la escritura como un todo, el cual debe partir de los conocimientos previos del escritor y no debe llegar a manejarse como un producto gramatical fragmentado ni aislado, sino más bien, ser entendido como una construcción transversal y procesual; poseedora de contenidos, intencionalidades comunicativas, funcionalidades y conexiones con el contexto.

Palabras clave: enseñanza, escritura, propuesta didáctica, investigación intervención, paradigma de la complejidad, pensamiento sistémico, observación participante.

Abstract

Taking into account that writing is one of the most significant basis for communication, interaction and learning, this intervention research, based on the qualitative approach and the foundations of systemic thinking, paradigm of complexity and participant observation, was aimed at comprehending and supporting the work of the fifth grade language teachers who work in the I.E.M. Libertad of Pasto, in the field of teaching writing.

The techniques used were field diary, semi-structured interview, and writing workshops.

To start, it was described the didactic strategies that guided the teachers in the classroom in relation to the teaching of writing, and was also understood the possible strengths and weaknesses presented in this field. After these two objectives already applied, the researchers worked together with the rest of the teachers, to create a didactic proposal for the teaching of writing, which served as the model and the beginning of a transformation led by reflexive and going-on improvement actions.

This research and the didactic proposal allowed the comprehension of the teaching of writing as a whole, which needs to be developed from the writer's previous knowledge and mustn't be managed as a fragmented or isolated grammar product, but must be understood as a transversal and processual construction that owns contents, communicative intentionality, functions and context connections.

Keywords: teaching, writing, didactic proposal, intervention research, paradigm of complexity, systemic thinking, participant observation.

Título : Enseñanza de la Escritura Mediante la Implementación de una Propuesta Didáctica con Estudiantes del Grado Quinto de la I.E.M. L. – S.J.B. **RAE No: 01**

Palabras clave: enseñanza, escritura, propuesta didáctica, investigación intervención,

Universidad: Santo Tomás de Aquino **Programa:** Maestría en Didáctica

Fuentes: Arias, 2013. Avendaño & Perrone., 2009. Cassany, 1990, 1993, 2001. Hoyos, 2008. Lozano, 2010. Mallart, 2001, 2010. Morín, 2009. Muñoz, 2007. Pennac, 2009. Susa, 2009. Torres & Girón, 2009. Otálvaro, 2014.

Resumen: Teniendo en cuenta que la escritura es uno de los pilares más significativos para la comunicación, la interacción y el aprendizaje, se encaminó la presente investigación – intervención, de corte cualitativo, bajo los fundamentos del pensamiento sistémico, el paradigma de la complejidad y la observación participante, en aras de comprender y apoyar el quehacer de los docentes de lenguaje, que laboran en la I.E.M. Libertad de Pasto, en el campo de la enseñanza de la escritura en grado quinto.

Las técnicas empleadas fueron el diario de campo, la entrevista semiestructurada y talleres enfocados a la composición escrita.

Para empezar, se describió las estrategias didácticas que orientaban a los docentes frente a la enseñanza de la escritura, igualmente, se interpretó las posibles fortalezas y falencias en este mismo campo, con estos dos objetivos cumplidos se construyó, en conjunto con los docentes, una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura, que permitió ser el modelo e inicio de una transformación guiada por acciones reflexivas y de mejoramiento continuo.

La investigación y la propuesta didáctica permitieron la comprensión de la enseñanza de la escritura como un todo, el cual debe partir de los conocimientos previos del escritor y no debe llegar a manejarse como un producto gramatical fragmentado ni aislado, sino más bien, ser entendido como una construcción transversal y procesual; poseedora de contenidos, intencionalidades comunicativas, funcionalidades y conexiones con el contexto.

Abstract: Taking into account that writing is one of the most significant basis for communication, interaction and learning, this intervention research, based on the qualitative

approach and the foundations of systemic thinking, paradigm of complexity and participant observation, was aimed at comprehending and supporting the work of the fifth grade language teachers who work in the I.E.M. Libertad of Pasto, in the field of teaching writing.

The techniques used were field diary, semi-structured interview, and writing workshops.

To start, it was described the didactic strategies that guided the teachers in the classroom in relation to the teaching of writing, and was also understood the possible strengths and weaknesses presented in this field. After these two objectives already applied, the researchers worked together with the rest of the teachers, to create a didactic proposal for the teaching of writing, which served as the model and the beginning of a transformation led by reflexive and going-on improvement actions.

This research and the didactic proposal allowed the comprehension of the teaching of writing as a whole, which needs to be developed from the writer`s previous knowledge and mustn`t be managed as a fragmented or isolated grammar product, but must be understood as a transversal and processual construction that owns contents, communicative intentionality, functions and context connections.

Comentario crítico:

Problema de Investigación: estrategias didácticas enfocadas a la generación de textos de manera mecánica, repetitiva, centrada mayormente en los aspectos gramaticales.

Contexto de la Investigación: Institución Educativa Municipal Libertad – Sede Julián Bucheli – Pasto.

Sistemas Participantes (grado quinto): Docentes, estudiantes, padres de familia, investigadores.

Referentes Teóricos: cibernética de segundo orden (Lozano, 2010), complejidad (Morín, 2009), didáctica como arte y como ciencia (Torres & Girón, 2009), estrategia didáctica tomada como la planificación o el procedimiento formalizado para lograr la construcción del aprendizaje y los objetivos planteados, requiriendo procedimientos, técnicas y decisiones de manera consciente y reflexiva (Mallart, 2010). Enseñanza de la escritura como producto, como proceso, como contenido y para comunicar (Arias, 2013)

Metodología: investigación intervención, donde el investigador participa y la realidad es intervenida; investigación cualitativa, puesto que se manejan datos descriptivos a

profundidad; estrategias investigativas, tales como entrevistas semi-estructuradas, escenarios conversacionales y observación participante; análisis de resultados, a través de categorías y subcategorías; intervención mediante el diseño, aplicación y evaluación de una propuesta didáctica.

Propuesta Didáctica: medio de intervención con el fin de transformar la realidad observada, apoyado en una secuencia didáctica que posee estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo y cooperativo, al igual que técnicas y actividades tales como talleres, y cineforo.

Elaboró:

Eduardo David Samudio Burbano
Mónica Yaneth Escobar Martínez

Fecha de elaboración:

Septiembre 07 de 2017.

Revisó:

Asesora: Teresita Bernal Romero
Co-asesor: Robinson Sanabria García

Fecha de revisión:

Septiembre 07 de 2017.

Observaciones/Evaluación: la enseñanza de la escritura viene atravesando por etapas importantes a medida que avanza el tiempo, en la actualidad ya se visualiza que esta es un tema de trabajo transversalizado, el cual lleva a situar la escritura dentro de un plano pragmático y comunicativo.

Contenido

Introducción	1
1. Problematización.....	3
1.1 Planteamiento del Problema.	3
1.2 Justificación	7
1.3 Objetivos	10
1.3.1 General.	10
1.3.2 Específicos.	10
1.4 Antecedentes	10
2. Contexto de la Investigación.....	24
2.1 Contexto Institucional.	24
3. Referentes Teóricos.....	28
3.1 Marco Epistemológico	28
3.2 Marco Disciplinar	31
3.2.1 La Didáctica.	31
3.2.2 Didáctica de la Lengua.	37
3.2.3 Didáctica de la Escritura.	40
3.3 Marco Legal.....	48
4. Diseño Metodológico	49
4.1 Método Investigación/Intervención	49
4.2 Enfoque Cualitativo	52
4.3 Actores del proceso de Investigación/Intervención	54
4.4 Estrategias de Investigación/Intervención	57

4.4.1 Observación Participante.	57
4.4.2 Entrevista.	58
4.4.3 Escenario Conversacional.	60
4.5 Ruta de Análisis de la Información.....	61
5. Propuesta Didáctica.....	71
5.1 Objetivos de la Propuesta Didáctica	72
5.1.1 Objetivo General.	72
5.1.2 Objetivos Específicos.	72
5.2 Fundamentos de la Propuesta Didáctica	72
5.2.1 Reseña: Mal de Escuela (Pennac, 2009).	72
5.2.2 Secuencia Didáctica.	76
5.2.3 ¿Qué es un diario?.....	78
5.2.4 ¿Qué es un cuento?	79
5.2.5 El Taller.....	81
5.2.6 El Diario como Elemento Motivador de Escritura.	82
5.3 Diseño de la Propuesta Didáctica.....	84
6. Resultados y Discusión	98
6.1 Objetivo Específico No. 1: Descripción de las Estrategias Didácticas que Orientan a los Docentes de Grado Quinto de la I.E.M.L. – S.J.B., frente a la Enseñanza de la Escritura.....	98
6.1.1 Entrevistas a Docentes.	98
6.1.2 Entrevistas a Estudiantes.....	104
6.1.3 Observación Participante.	105

6.2 Objetivo Específico No. 2: Interpretación de Fortalezas y Debilidades presentadas en la Enseñanza de la Escritura en Grado Quinto de la I.E.M.L. – S.J.B.....	111
6.2.1 Entrevistas a Docentes.	111
6.2.2 Entrevistas a Estudiantes.....	115
6.2.3 Entrevistas a Padres De Familia.	118
6.2.4 Observación Participante.	123
6.3 Objetivo Específico No. 3: Implementación de una Propuesta Didáctica que Contribuya a la Enseñanza de la Escritura en Grado Quinto de la I.E.M.L. – S.J.B.....	128
6.3.1 Escenario Conversacional No. 1.	128
6.3.2 Observación Participante.	136
6.3.3 Escenario Conversacional No. 2	147
7. Conclusiones	159
8. Recomendaciones y Limitaciones.....	164
9. Proyecciones	166
Referencias.....	170

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Didáctica de la corrección de lo escrito. (Cassany, 1993, p.15)</i>	47
Tabla 2 <i>Sistemas Participantes</i>	54
Tabla 3 <i>Relación categorial de objetivo No. 1</i>	62
Tabla 4 <i>Relación categorial de objetivo No. 2</i>	62
Tabla 5 <i>Relación categorial de objetivo No. 3 (Objetivo No. 1 de propuesta didáctica)</i>	63
Tabla 6 <i>Relación categorial de objetivo No. 3 (Objetivo No. 2 de propuesta didáctica)</i>	64
Tabla 7 <i>Relación categorial de objetivo No. 3 (Objetivo No. 3 de propuesta didáctica)</i>	65
Tabla 8 <i>Codificación de los sistemas participantes.</i>	69
Tabla 9 <i>Resumen sistémico de diseño metodológico.</i>	70
Tabla 10 <i>Categorización por objetivos según propuesta didáctica.</i>	84
Tabla 11 <i>Sistematización de plan de acción de implementación de propuesta didáctica.</i>	90
Tabla 12 <i>Taller No. 1</i>	92
Tabla 13 <i>Taller No. 2</i>	93
Tabla 14 <i>Taller No. 3</i>	94
Tabla 15 <i>Taller No. 4</i>	95
Tabla 16 <i>Taller No. 5</i>	96
Tabla 17 <i>Taller No. 6</i>	97
Tabla 18 <i>cronograma de proyección</i>	167

Lista de Anexos

Anexo A. Guía Entrevista Semiestructurada al Docente	180
Anexo B. Guía Entrevista Semiestructurada a Estudiantes	182
Anexo C. Guía Entrevista Semiestructurada a Padres de Familia	184
Anexo D. Matriz Excel.....	186
Anexo E. : Diario de Campo de Propuesta Didáctica (Documento Word).....	186
Anexo F. Página WIX	186

Introducción

Hoy por hoy, la comunicación y la interacción son dos aspectos que resultan inherentes a la naturaleza humana, los cuales se manifiestan de diversas formas; entre ellas la escritura, constituida como un medio esencial que posibilita el registro de los conocimientos, la significación, la representación del lenguaje oral, el intercambio de ideas y la expresión.

En el ámbito educativo, la escritura representa un instrumento a través del cual se aprende todo tipo de saber, por medio de ésta, docentes y estudiantes crean un punto de encuentro, donde se suscitan un sinnúmero de interacciones posibles que materializan la comunicación. De esta manera, la enseñanza de la escritura se convierte en una necesidad sentida frente al proceso formativo, puesto que la función simbólica del lenguaje escrito constituye una de las columnas vertebrales para propiciar ambientes de aprendizaje. De ahí que saber fortalecer el proceso escritor, desde sus dimensiones lingüística, procesual y comunicativa es una realidad que no puede ser ajena al quehacer didáctico de los docentes.

La escritura confluye en cada tipo de saber que el estudiante trabaja y adquiere, es de entenderse, por lo tanto, que cada docente, independientemente de la materia que lidere, está llamado a hacer uso de la escritura y al mismo tiempo de retroalimentarla y reforzarla. En el presente trabajo, se dirigirá el foco de atención, especialmente, en los docentes de lenguaje, sin embargo, en vista del planteamiento previo del mismo párrafo, el trabajo investigativo se apoyará en los fundamentos teóricos del paradigma de la complejidad y el pensamiento sistémico, por los cuales no se desconocerá que el proceso de escritura se construye y retroalimenta desde el contexto académico en su totalidad; en él, los actores son numerosos, y cada uno aporta y da sentido al cúmulo de experiencias que hacen posible la expresión escrita.

En consecuencia, la mencionada investigación surgió con el ánimo de comprender las estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Municipal – Sede Julián Bucheli (I.E.M.L. – S.J.B.), con el fin de implementar una propuesta didáctica, que permitiría la interacción, la reflexión, la autorreferencia, y la comunicación como acciones indispensables para el desenvolvimiento de todos los individuos inmersos en este sistema educativo y que accionan alrededor de la escritura y la producción de textos narrativos.

Para ello, como objetivos específicos, se empieza por describir las estrategias didácticas que los docentes emplean, luego se interpretan las problemáticas y fortalezas subyacentes a la enseñanza de la escritura, para posteriormente intervenir la realidad circundante mediante la implementación de una propuesta didáctica que apoye la labor de los docentes y en consecuencia genere una transformación en las composiciones escriturales y la escritura en general.

En cuanto a los aspectos metodológicos de esta investigación se encuentra que cuenta con un enfoque de tipo cualitativo, regido por la modalidad de la Investigación – Intervención que se sustenta en la epistemología desarrollada por el paradigma de la complejidad y el pensamiento sistémico, la cual a su vez posibilitaría iniciar una nueva visión, a partir de la construcción de conocimientos en forma conjunta con todos los actores que guardan relación con el objetivo central.

Así mismo, a partir de la Observación Participante, la cual es un componente primordial de la metodología en mención, se genera la interacción social entre el investigador y quienes forman parte del escenario contextual focalizado en la investigación, donde todos los actores son protagonistas de lo evidenciado.

La propuesta didáctica titulada “Narrando, narrando, mi vida voy contando”, de corte secuencial, basada en talleres que componen cada capítulo del que se denominaría el “Cuentidario”, se generó en aras de perfilar la enseñanza de la escritura bajo estrategias didácticas que permitieran desarrollar la escritura como una construcción de un todo y no como un producto meramente gramatical, puesto que el problema de investigación apuntaba a la enseñanza de la escritura asumida como este último.

En este orden de ideas, todas las actividades propuestas en esta propuesta didáctica, brindaron elementos que permitieron construir composiciones escritas, partiendo de los conocimientos experienciales que los estudiantes ya tenían y que se anclaron a los nuevos conocimientos para garantizar aprendizajes significativos. De igual forma, las estrategias empleadas permitieron comprender y manejar la enseñanza de la escritura como un quehacer que asume esta habilidad escritural en calidad de proceso portador de intencionalidades comunicativas, funcionalidades, contenidos, conexiones contextuales e igualmente, elementos gramaticales necesarios para mantener el aspecto convencional y sistémico de ésta; es decir, no se descuidó la dimensión gramatical, pero se fortaleció las dimensiones procesual y comunicativa.

1. Problematización

1.1 Planteamiento del Problema.

En la actualidad saberse comunicar es un factor relevante que cada sujeto requiere adquirir, para desenvolverse exitosamente en la cotidianidad. Ahora bien, la forma y el medio que se utilicen para comunicarse dependen, en gran medida, de los intereses del emisor y el receptor, así como de las necesidades que exija el contexto.

Entre las varias formas de comunicación que existen, la escritura constituye un medio por el cual la expresión y la representación del individuo se hacen posibles. Desde la antigüedad, ésta

ha sido el instrumento, por excelencia, para dejar registro del pensamiento y las vivencias del hombre como ser social, lo cual ha facilitado el acceso al conocimiento, independientemente de las diferencias entre épocas y seres humanos.

Galera (2002) refiere que la escritura es necesaria para que el individuo se integre e interactúe con los demás. Así mismo, sostiene que el avance tecnológico no ha podido dejar en segundo plano el papel de la escritura, por el contrario, ésta se perfila como un elemento influyente en el entorno social, a tal medida que no dominarla significaría el fracaso escolar y cierta marginación dentro de una comunidad.

Consecuentemente, si de hablar de fracaso escolar se trata, la producción escrita, por su naturaleza como habilidad de adquisición y desarrollo sistemático, puede llegar a ser un proceso complejo para los estudiantes, ya que no es una dimensión innata como lo es el lenguaje oral, el cual se aprende de manera inherente al perfil humano.

Así, a pesar de que la escritura y la oralidad hacen parte del lenguaje y la comunicación, la primera guarda gran diferencia respecto a la segunda, puesto que entre las dos, la escritura es una tecnología de la mente, mientras que la otra se aprende de forma natural. En este orden de ideas, la escritura al ser tomada como tal, va a requerir del conocimiento de habilidades y competencias propias de la misma (Vásquez, 2014).

Ahora bien, si la escritura representa una tecnología y un sistema que se desarrolla y adquiere, es natural que todo aprendiz deba acceder a un proceso preparatorio donde se alimente de los elementos necesarios para alcanzar un dominio óptimo de ésta; para poder entenderla, comprenderla y ponerla al servicio de sus fines comunicativos. Lograr lo anterior, indudablemente lleva a pensar que el docente es quien entra a cumplir un rol primordial para

trabajar en dicho propósito, es desde sus habilidades, conocimientos y perfil didácticos cómo se refleja un éxito o un fracaso en la enseñanza del lenguaje escrito.

Torres y Girón (2009) mencionan: “Un profesor o profesora es didáctico (a) cuando posee la habilidad para comunicar un tema, volver claro un asunto difícil, y lograr estimular aprendizajes en sus alumnas y alumnos” (p. 14). El uso adecuado de estrategias didácticas para enseñar a escribir y producir textos, sin lugar a dudas, brinda las herramientas necesarias para aprender a escribir.

A nivel de la I.E.M.L. – S.J.B., de acuerdo a actas de reunión de área de los años 2014 y 2015, los docentes de castellano reconocen que muchas veces la enseñanza de la escritura se ve reducida a acciones simples y mecánicas como lo son el manejo de la gramática y la ortografía, la transcripción, el dictado de textos o listados de palabras y la escritura de textos aislados de un contexto e intencionalidad comunicativa. Dicho más precisamente, la escritura ha sido concebida como producto y se ha excluido como proceso y como contenido. Ante este respecto, es necesario tomar la enseñanza de la escritura como una acción esencialmente didáctica que permita, mediante técnicas, métodos e instrumentos adecuados al objetivo que se busque, propiciar un espacio equitativo, en donde los tres enfoques anteriores confluyan para formar un todo; cada uno cumpliendo con su propósito, en la medida como sea requerido y de acuerdo al tipo de texto que se planea crear, de tal forma, que no se descuide ningún aspecto (Arias, 2013).

Desde el anterior planteamiento, se puede afirmar que la manera de adoptar la enseñanza de la escritura que tienen los docentes de la I.E.M.L. – S.J.B., tiende a llevar a que los estudiantes se conviertan en reproductores mecánicos de textos ya creados por otros autores, hecho que en ninguna forma favorece el concepto de competencia comunicativa y aprendizaje significativo. Esta dimensión podría condicionar la imaginación, la creatividad, la razón social del lenguaje

escrito, la interacción entre actores y textos y el desarrollo y adquisición propicios de los elementos lingüísticos necesarios para escribir adecuadamente.

En consecuencia, propender por una enseñanza óptima que desarrolle la habilidad escritora, es un imperativo que el ámbito educativo no puede desconocer.

Perkins (2008) sostiene:

Se puede decir que en muchos casos se sigue aplicando una metodología de enseñanza basada en el uso de la memoria o en el aprendizaje de procedimientos establecidos, y algunos de los problemas que se dan de forma cotidiana en la escuela se mantienen sin resolver. (párr. 2)

En este sentido, aunque no podemos desconocer que la memoria es un elemento esencial para el aprendizaje, se hace necesario intensificar la creatividad para guardar distancia de lo puramente mecánico, postulando planteamientos que pongan en consideración, de una u otra forma, cómo la educación debería favorecer una práctica escritora creativa, comunicativa y significativa desde la niñez.

Como resultado, se debe ayudar al educando a encontrar su vocación y liberarse del miedo, de los tabúes, de los dogmatismos y convencionalismos frente al hecho de escribir; para ello es conveniente proponer estrategias didácticas que estimulen su producción escritora, las cuales vayan más allá de la mera memoria o de los aspectos estrictamente formales del lenguaje.

Con base en los resultados de las pruebas internas del 2014 y 2015, los menores de la I.E.M.L. – S.J.B., experimentan un bajo rendimiento académico, reflejado en problemas de eficiencia, eficacia, trazado de letras, manejo de espacios entre palabras, ortografía, coherencia, cohesión, estructura textual, pero especialmente, en criterios de intencionalidad, creatividad y recursividad.

Todas estas actuaciones se alcanzan a evidenciar junto al escaso ánimo de los estudiantes por asumir la escritura como algo propio, útil para comunicarse e interactuar con los demás. Es por eso que esta investigación espera responder al siguiente planteamiento del problema ¿Cómo la implementación de la propuesta didáctica denominada “Narrando, narrando mi vida voy contando, Cuentadiario”, puede ayudar a comprender la enseñanza de la escritura de los niños de grado quinto de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto?

1.2 Justificación

“A escribir se aprende y a ningún docente escapa la dificultad que conlleva la enseñanza de la composición escrita.” (Galera, 2002, p. 59). La importancia de esta investigación se centra en las posibilidades que otorga el conocimiento de las debilidades que presentan los estudiantes del grado quinto de primaria, de la I.E.M.L. – S.J.B., frente a sus prácticas de escritura, las cuales sirven de reflexión acerca de la enseñanza mediada por la aplicación o no de estrategias didácticas adecuadas para el desarrollo y adquisición de esta habilidad, la cual resulta ser indispensable para comunicarse y desenvolverse, con éxito, en la vida cotidiana y el ámbito educativo.

De igual forma, teniendo en cuenta que el aprendizaje de la escritura es una “actividad cognoscitiva compleja que requiere el desarrollo de una serie de habilidades y estrategias.” (Galera, 2002, p. 59), se hace necesaria una intervención didáctica, como la presente propuesta, a fin de transformar favorablemente las dificultades que puedan estar generando problemas al interior de la población mencionada, e igualmente, prevenirlas.

Este estudio pretende ser una herramienta en el proceso de enseñanza de la escritura, a partir de la comunicación y comprensión de la realidad, el cual se apoyó en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los educandos y sus saberes previos, a partir del desarrollo e

implementación de una propuesta didáctica que favoreciera la adquisición adecuada de la escritura.

Es por ello que, a futuro, se espera incorporar competencias básicas y estrategias didácticas innovadoras, dentro del currículo escolar de la I.E.M.L. – S.J.B., las cuales busquen generar una enseñanza eficaz para un desarrollo integral de la escritura y la composición de textos. Es importante anotar que, estos elementos se alcanzan como consecuencia del trabajo integrador de los educandos, padres, directivos y docentes, definidos como una comunidad educativa.

Así mismo, se encamina a romper con los esquemas didácticos tradicionales de los maestros, que representan la forma más común de enseñar las asignaturas incluidas en este nivel académico, en particular los aspectos relacionados con la escritura y la composición textual, a partir del fortalecimiento de los conocimientos adquiridos en el campo académico, así como del desarrollo de habilidades en el campo profesional de la docencia.

Para poder desarrollar adecuadamente las competencias que permitan al estudiante comunicarse, la actividad de enseñanza debe suministrar no solamente los aspectos formales de la lengua, sino, principalmente, las características como sistema simbólico, es decir, teniéndose en cuenta las implicaciones cognitivas, pragmáticas, emocionales, culturales e ideológicas (MEN, 2006).

Por consiguiente, los aportes de este estudio se fundamentan en el desarrollo de una propuesta didáctica motivadora, para los educandos y educadores; poseedora de contextos, propósitos, intencionalidades y habilidades relacionadas con lo comunicativo, lingüístico, pragmático, sociológico y semántico. Lo anterior, con el fin de generar ambientes adecuados para la enseñanza de la escritura, que se reflejen en una serie de intercambios escritos que valoren la capacidad de expresión y permitan crear un verdadero espacio comunicativo.

Con todo lo mencionado se busca que los estudiantes puedan ser capaces de reflexionar sobre su propio proceso escritor, de referenciarse a sí mismos, de encontrar una razón de ser a sus escritos. De igual manera, la intención es identificar aquellas dificultades y fortalezas del proceso de enseñanza de la escritura, para que el docente, también, se autorreferencie y con ello sea capaz de convertirse en un líder, buscador de transformaciones de las realidades establecidas y emergentes, propias de su quehacer.

La autorreferencia y la reflexión son dos manos diestras que ayudan a liberarse de las falsas concepciones del pasado. Barragán (2013) sustenta:

Crear que para ser buenos escritores basta con tener un alto dominio gramatical y creatividad es una convicción de muchos de los docentes consultados. No es solo una consecuencia de haber sido educado con estas creencias, sino también producto de pertenecer a una sociedad que las avala y refuerza, pese a su ineficiencia. Existen padres de familia, profesionales y educadores que defienden con vehemencia la perpetuidad de la educación que recibieron, aunque ellos mismos no se consideren escritores competentes. (pp. 87-88)

En la actualidad, romper las cadenas de lo tradicional y propender por un mejor bienestar en pro de los estudiantes es un deber que todo maestro contemporáneo, por su naturaleza profesional, está llamado a asumir como reto y como iniciativa moral y humana. En las manos de los maestros se depositan gran parte de los anhelos de toda una nación, es por eso que, la normatividad colombiana es clara e impone la educación como un derecho ineludible de calidad. MEN (2016) refiere: “La educación de calidad es un derecho fundamental y social que tiene que ser garantizado a todos. Presupone el desarrollo de saberes, competencias y valores que forman a la persona de manera integral” (p. 5).

1.3 Objetivos

1.3.1 General.

Comprender las estrategias didácticas para enseñar escritura en grado quinto de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto, con el fin de implementar una propuesta didáctica que permita transformar la realidad observada.

1.3.2 Específicos.

- Describir las estrategias didácticas que orientan a los docentes de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto, frente a la enseñanza de la escritura de los educandos de grado quinto.
- Interpretar las fortalezas y debilidades presentadas en la enseñanza de la escritura en grado quinto de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto.
- Implementar una propuesta didáctica que contribuya a la enseñanza de la escritura en grado quinto de la I.E.M. Libertad Sede Julián Bucheli de Pasto.

1.4 Antecedentes

Abordar la enseñanza de la escritura es un tema que se puede observar desde el lente de distintos autores y distintos contextos. La escritura es un punto crucial para muchos, puesto que es una de las formas de expresión más influyentes en el paso de los tiempos, por lo tanto, entenderla como proceso y desde sus múltiples facetas es un aspecto relevante en el campo educativo e investigativo. Entre las investigaciones más significativas que anteceden a la presente, se encuentran:

Empezando por el ámbito internacional y moviéndonos en orden cronológico desde los más recientes estudios, observamos que, Álvarez & Taboada (2015), en su trabajo, de corte cualitativo, titulado ‘Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo

de competencias de lectura y escritura académicas” se dirigen a caracterizar y comprender prácticas de enseñanza de la escritura con tecnologías digitales que han tenido lugar en el nivel medio y superior en Argentina, desde dos propuestas didácticas basadas en los espacios virtuales de Facebook y Moodle, con el fin describir y analizar las contribuciones de estas plataformas frente al desarrollo de las competencias de lectura y escritura en el nivel superior.

El análisis de dichas contribuciones desde Facebook y Moodle se llevan a cabo mediante el estudio de casos múltiples, buscando el análisis sobre la complejidad de los casos específicos para luego efectuar comparaciones entre estos y confrontarlas con la teoría acerca de la enseñanza de la escritura con tecnologías digitales. La investigación presta especial atención en la comprensión y producción de textos explicativos y argumentativos.

La primera experiencia didáctica desarrollada por medio de Facebook se tituló “Taller de Lectoescritura”, la cual logró atender a gran cantidad de estudiantes, unos en calidad de espectadores y otros como participantes. Con base en los comentarios que realizaba la docente, se evidenció un intercambio interesante en torno a la reformulación de los escritos y se generó autonomía en los estudiantes para dialogar y discutir temas de interés, hasta tal punto que se logró incluir a aquellos que no participaban con frecuencia. En cuanto a la segunda propuesta didáctica diseñada en Moodle, los investigadores plantearon repasos para los exámenes de los estudiantes, intentando responder a un problema frecuente referido a la dificultad para estudiar exámenes que evalúan procedimientos y no contenidos teóricos; los resultados indicaron que la dificultad de los estudiantes comprendía el uso de las estrategias léxicas, el reconocimiento del significado de términos técnicos o poco frecuentes.

Desde una visión general de toda la investigación se resalta que dio respuesta a una situación particular, la cual se centró en reforzar el uso de las TIC para brindar oportunidades de

aprendizaje adicionales a las presenciales, diversificando y multiplicando los ámbitos de enseñanza de la escritura y la lectura. Adicionalmente se detectó que los saberes previos de los estudiantes permiten fortalecer la interacción, lo cual llevó a generar producciones escritas con intencionalidades comunicativas cercanas al contexto.

En Chile, Andueza (2015) lleva a cabo un trabajo investigativo de corte cualitativo y cuasiexperimental denominado “La escritura como herramienta de aprendizaje significativo: un cuasiexperimento en la clase de ciencias”, en el que busca sostener la hipótesis de que la escritura es una herramienta efectiva para apoyar el aprendizaje significativo de conceptos científicos.

La investigadora empieza por llevar a cabo un pretest en la escuela pública de Santiago de Chile, luego toma un grupo experimental, al cual le aplicó una secuencia didáctica diseñada para aprender conocimientos disciplinares a partir de un proceso de composición textual que promueve explícitamente la dialéctica de la escritura por medio de la elaboración de una revista de divulgación científica. Adicionalmente, se elige un grupo de control, al que se le da un tratamiento por medio de una secuencia didáctica diseñada para aprender los mismos conocimientos disciplinares, pero por medio de estrategias didácticas tradicionales de las ciencias naturales. Posteriormente, se aplicó un postest con el fin de diagnosticar los alcances de la investigación.

Los resultados mostraron que en el grupo experimental, los estudiantes aprendieron significativamente más conocimientos disciplinares que el grupo de control, puesto que la secuencia didáctica que se les aplicó llevaba al análisis y la reflexión de manera prevalente.

Se llega a concluir que la producción textual no solo debe ser de interés del área de lenguaje, sino una construcción apoyada por todas las demás pertenecientes al currículum, ya que la

escritura es un medio por el cual se plasma y se comunica cualquier tipo de conocimiento y por ende, se facilita la enseñanza y el aprendizaje.

Morote (2014) publica, desde la universidad de Murcia, un trabajo titulado “La Escritura Creativa en las Aulas del Grado de Primaria: Una Investigación-Acción”, en el cual, bajo el perfil de observación participante, busca desarrollar y evaluar un modelo creativo, motivador y heurístico basado en la teoría y en la experimentación (trasposición didáctica) que fomente la creatividad mediante la escritura.

El autor empieza por analizar e interpretar tareas creativas desarrolladas en el aula bajo los criterios de coherencia, cohesión, originalidad y estilo; luego promueve el hábito de lectura como fase previa a la práctica de escritura; posteriormente, propicia un ambiente de interacción y trabajo autónomo mediante talleres, para incentivar el espíritu crítico y finalmente incorpora el uso de las TIC como una herramienta básica en la formación del futuro maestro de Educación Primaria.

La investigación toma lugar en un grado de educación primaria (2011-2012), en el cual de 81 sujetos se tomó 65 para ser observados. El autor se apoya en la concepción de escritura intertextual creativa y experimental. La escritura intertextual, interdisciplinar e imaginativa es abordada, con el fin de fomentar el entusiasmo, la capacidad reflexiva y la creatividad.

Menciona que en la clase magistral universitaria se aprecia un alejamiento notable de la escritura creativa, y ello repercute en los modelos que el docente aplica en su rol profesional. Así mismo, expone que se crea una costumbre sobre el aprendizaje memorístico repetitivo, aunque no desatiende este aspecto, puesto que la memorización es también necesaria.

La investigación arroja como resultados la acción de los estudiantes en asociar la creatividad de la lengua y la literatura a una creatividad global o una cultura creativa que requiere de un desarrollo integral de los participantes.

Entre otros aportes, el autor afirma que es necesario desarrollar el entusiasmo y la autoconciencia profesional; estimular el sentido del juego para vencer la inhibición y timidez que destruye la expresión creativa; fomentar la reflexión crítica; valorar el trabajo en grupo y desarrollar el espíritu de equipo y de colaboración y finalmente incorporar la educación en valores.

Igualmente, Arias (2013) en su artículo titulado “La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes” hace una aproximación, en el contexto de la universidad de Salamanca y UQÁM, a la expresión escrita, bajo el propósito de revisar el estado actual de ésta desde una perspectiva multidisciplinar. Para ello empieza por una breve contextualización y justificación de dicha perspectiva sustentando que tanto la enseñanza como el aprendizaje de la escritura no es algo sencillo, puesto que tienen estrecha relación con los procesos mentales, las características de los textos, las consideraciones didácticas, entre muchos otros.

Luego aborda los procesos cognitivos y lingüísticos de la escritura; así mismo, los estudios acerca del producto de la escritura, sobre todo, aquellos que resultan más relevantes para ELE; y finalmente, los estudios y modelos de la didáctica de la escritura.

Con base en lo anterior, subyacen las siguientes preguntas: ¿Qué se hace cuando se escribe? ¿Cómo se escribe? ¿Qué se escribe? ¿Cuáles son las características de lo que se escribe? ¿Cómo se enseña a escribir? ¿Cómo se corrigen los textos de los aprendices?

El autor construye, a manera de revisión respecto a otras investigaciones, un marco teórico basado en el proceso de escritura, el producto de la escritura, la retórica contrastiva, el estudio de géneros textuales, la didáctica de la escritura, enfoques y modelos de enseñanza y la enseñanza de los géneros textuales.

Finalmente, se definen algunas tareas pendientes de investigación en el ámbito de la escritura, exponiendo, principalmente, que falta profundizar en el desarrollo y elaboración de las características de cada uno de los géneros para la enseñanza de la destreza escrita y que falta encontrar un punto de encuentro entre los métodos de enseñanza de la escritura centrados en procesos, producto y contenido, con el fin de no descuidar los aspectos más importantes de la producción de textos escritos.

Pasando al contexto nacional, Cabarcas (2016) en su trabajo, desarrollado desde el paradigma socio-crítico y la investigación acción-participación, denominado “El papel de la escritura para aprender” plantea el abordaje de la producción de textos en entornos no convencionales desde la indagación, la reflexión y el análisis de las formas de comprender el proceso de escritura como una estrategia que buscaba lograr el aprendizaje significativo. La investigación se lleva a cabo con diez niños de una institución en Bogotá.

Tras la pregunta “¿Cómo se desarrolla la producción textual sobre los temas de las unidades de indagación desarrollados por niños de 6 y 7 años, en un colegio de Bogotá? La autora se apoya en ciertas etapas, a través de las cuales pudo evidenciar el grado de desarrollo del proceso de escritura de la muestra poblacional bajo la ruta de acción basada en el análisis de tres textos de producción de los estudiantes y la implementación de algunas estrategias que orientaran el trabajo en el aula. Dicho trabajo lanza como resultados la existencia de una relación cercana

entre la producción textual y las comprensiones de los niños, siendo posible estimular y aprovechar el uso de la escritura para aprender.

Poniendo en paralelo la presente investigación y la referenciada como antecedente, algunos principios que se destacan y que se perfilan en relación mutua son la escritura como manera natural para comunicarse, espacios de escritura espontánea sobre temas de interés o de situaciones vividas, crear cuentos con personajes fantásticos y escribir vivencias familiares.

Mazo (2013) en su trabajo de tesis, de la universidad de Antioquia – Colombia, titulado “El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita en los alumnos de quinto grado del Centro Educativo Santa Inés del Monte del municipio de Cáceres” busca mejorar la producción escrita a partir de talleres utilizando el cuento como estrategia didáctica en los estudiantes de quinto del Centro Educativo Santa Inés del Monte del Municipio de Cáceres Antioquia. Para tal propósito, empieza por diseñar e implementar una estrategia didáctica a partir de talleres para el mejoramiento de la producción escrita a través del cuento, luego aplica una prueba diagnóstica sobre el nivel de escritura que presentan los alumnos de quinto grado del centro educativo en mención, y finalmente emprende la tarea de conocer los conceptos teóricos sobre la producción escrita y el cuento para la aplicación de los talleres.

El tipo de investigación aplicada es la denominada investigación-acción. Para la evaluación y aplicación de la estrategia didáctica, se apoya la investigación en los procesos expuestos por Cassany (1990).

La investigación concluye en que es importante orientar los procesos de producción escrita en los estudiantes, ya que ellos apoyan las competencias comunicativas. Así mismo, se dice que el cuento sirve de modelo para el entretenimiento o ambientación de la clase. Durante la

implementación de la estrategia didáctica, se logró que los estudiantes tomaran conciencia sobre la importancia de planear, leer y releer antes y durante la producción escrita.

Adicionalmente, se sugiere que la evaluación debe ser un instrumento de concertación y no de castigo, que el texto como unidad de trabajo debe partir de la planeación, la textualización, la evaluación y corrección.

Pérez (2013) en su investigación llevada a cabo en el municipio de Caucasia, Antioquia – Colombia, a la que asigna el nombre de “La producción escrita de textos narrativos en los estudiantes del grado 9° B de la Institución Marco Fidel Suárez del municipio de Caucasia, Antioquia”, bajo una metodología de corte cualitativo desde el enfoque de la investigación-acción, persigue establecer estrategias didácticas basadas en la producción escrita de textos narrativos que permitan potenciar la escritura de los estudiantes del grado noveno B de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, con el fin de abordar el problema que ella encuentra radicado en el desinterés y la baja producción textual de textos narrativos.

La autora desarrolla, en primera línea, actividades que perseguían la meta de llegar a la escritura creativa de textos narrativos, luego realiza talleres que orientaban la escritura de textos narrativos en los estudiantes, y finalmente elabora un informe escrito sobre las características de los textos narrativos producidos por los estudiantes de noveno.

La investigación tiene sus alcances en la preocupación de los estudiantes por mejorar los aspectos sintácticos y gramaticales de los textos creados; se observó un ambiente de reflexión sobre el quehacer del docente y el ejercicio escritor de los estudiantes; los estudiantes replantearon sus escritos mediante la reescritura y modificación; las estrategias didácticas aplicadas resultaron ser llamativas para los estudiantes; dentro del nivel macro-estructural de los

textos creados, los estudiantes comprendieron que es necesario la coherencia y la cohesión para mantener un escrito de fácil acceso para el lector.

Barragán (2013) publica su trabajo investigativo: “Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria¹”, aplicado en la provincia de Guantán, Colombia. Su objetivo central radicaba en diseñar y validar criterios para transformar la didáctica relacionada con la producción de textos escritos en la educación básica primaria de la población observada. El problema que buscaba abordar radicaba en el aumento de dificultades que los estudiantes presentaban a la hora de resolver cuestiones elementales de la lengua escrita, el fracaso escolar y la ausencia de capacidad para afrontar situaciones cotidianas relacionadas con la escritura. Llevó a cabo su labor investigativa bajo el corte de investigación-acción, con el fin de adecuar los criterios al contexto, lograr una validación en ambientes auténticos de clase y establecer un vínculo perdurable entre docentes y criterios. Los precedentes del proyecto radicaron en los niveles perceptual y aprehensivo, es decir se ubicó la escritura de los textos desde la comprensión y la proposición.

Su mayor alcance fue el logro de trece criterios didácticos: trazar objetivos pedagógicos de acuerdo al sistema escolar y el contexto exterior; objetivos pedagógico enfocados en el desarrollo de competencias comunicativas; integrar lectura y oralidad para producir textos escritos, concertación con los estudiantes para identificar temas, destinatarios, canales, tipologías y propósitos; fomentar el hábito de planear el contenido y la estructura de los escritos, producir escritos en presencia de los estudiantes y con la ayuda de ellos, desarrollar el criterio de selección y uso de fuentes escritas; incluir la lúdica con la producción escrita, vincular a las familias y otros para la producción escrita; evaluar cualitativamente y permanentemente todo el proceso de escritura, resaltando los progresos y ayudándose de la autoevaluación y coevaluación;

diseñar criterios de evaluación acordes a los objetivos pedagógicos y didácticos; dar a conocer los textos producidos por los estudiantes; asumir una actitud de respeto y atenta, para reconocer y favorecer aptitudes y talentos.

Algunas conclusiones a las que llega el autor radican en que la investigación-acción ayudó mucho en la construcción de la propuesta didáctica, la cual mantuvo un sentido de colectividad. La investigación permitió el cambio de acciones y relaciones de los investigadores y los docentes, se observó trabajo en equipo. Los trece criterios podrían ser transferibles a otros niveles de educación.

Terminando con el orden nacional, Botello (2013), presenta su trabajo “La escritura como proceso y objeto de enseñanza”, el cual persigue analizar las concepciones que tienen sobre la escritura académica algunos maestros de las áreas fundamentales de varias instituciones educativas de educación media de la ciudad de Ibagué y cómo influyen estas en sus estrategias de enseñanza.

La investigación llevada a cabo fue de tipo cualitativo, en ella se emplearon cuestionarios semiestructurados y entrevistas estandarizadas, dirigidos a los docentes. Se trabaja definiendo el término de concepciones y contrastándolo con afines como lo es las creencias; luego se hace una confrontación con los documentos oficiales, estándares y lineamientos curriculares frente a la escritura; y se finaliza con una explicación acerca de lo que es escritura académica.

El problema detectado, que dio marcha a la labor investigativa, radicó en que las concepciones de los maestros acerca de la escritura eran focalizadas hacia el trabajo formal del lenguaje, es decir solamente se buscaba abordar la escritura como un constructo gramatical y sintáctico carente de una intención comunicativa. Adicionalmente, la investigadora expone que

los maestros dejaban la escritura en segundo plano, puesto que se interesaban más por el entrenamiento de las pruebas saber once.

Los resultados obtenidos llegan a determinar que los maestros concebían la escritura como un instrumento de utilidad cercano a los compromisos o tareas académicas, se trabajaba la producción de textos a manera de transcripciones, los estudiantes se limitaban a escribir por el hecho de obtener una buena calificación, mas no escribían por querer comunicar algo, ni tampoco porque encontrarán en la producción escrita un medio útil de expresión, gusto o iniciativa propia.

Con el presente trabajo investigativo, la autora espera contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en la escuela y facilitar la creación de estrategias eficaces por parte de los docentes.

Finalmente, entrando al campo de las investigaciones a nivel regional se encuentra que Bacca (2017) en su trabajo de corte cualitativo titulado “Estrategia didáctica para incentivar la escritura literaria a partir de la relación signos en la obra de Onetti y experiencias de vida de los estudiantes de grado décimo de la I.E.M. Liceo Central de Nariño”, se propone diseñar una estrategia didáctica para incentivar la escritura a partir de la relación signos en la obra de Onetti y las experiencias de vida de los estudiantes de grado décimo de la I.E.M. Liceo Central de Nariño durante el año escolar 2016. Para ello, empieza analizando los signos presentes en las obras *El pozo* y *Para una tumba sin nombre* de Juan Carlos Onetti, luego describe la percepción de los estudiantes frente a la escritura como proceso fundamental dentro de su formación escolar y personal, para finalmente, establecer relaciones entre los signos analizados en las obras mencionadas y las experiencias de vida de los estudiantes.

Los instrumentos utilizados son revisión documental, talleres y grupo focal.

Se llega a determinar que los estudiantes asumen la escritura como un proceso de liberación que no tiene cabida en un contexto escolar donde se limita la escritura a acciones como el copiado.

Así mismo, en San Juan de Pasto, García y Obando (2016) en su investigación “Fortalecimiento de la producción poética a partir del graffiti de la Universidad de Nariño”, trabajaron con estudiantes de noveno semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, de la Facultad de Educación, empleando la observación directa, el diario de campo, las encuestas y las entrevistas tanto para docentes como para los estudiantes sujetos de investigación.

El tema de investigación surge desde la observación diaria del estado en que se encuentran las paredes y las puertas de los baños de la Universidad de Nariño, con lo cual se descubre que dentro de los graffiti encontrados, existe un gran número de material para trabajar y fortalecer la producción poética en los estudiantes participantes, por lo que se hizo un estudio detallado a nivel semiológico y caligráfico de los escritos, usando solo los textos que se considera parte de la poesía. Además se tomó en cuenta pensamientos políticos, religiosos, filosóficos, anarquistas, sociales entre otros, propios de la comunidad universitaria.

El proyecto investigativo se centró básicamente en el pensamiento de Armando Silva, quien es uno de los pioneros en el estudio del Graffiti como mecanismo de comunicación. Los resultados encontrados al finalizar la investigación llevó a la reflexión de estudiantes y docentes en cuanto al valor que tienen los escritos no convencionales dentro del aprendizaje y la producción textual, se detectó como eje central que la didáctica se crea dependiendo del espacio y la población educativa. El problema en si no era la falta de escritura, sino el lugar en donde se

escribe, este proyecto demuestra que los estudiantes sí escriben, pero lo hacen de manera anónima y en lugares no permitidos.

Un año antes respecto a la anterior tesis, Andrade y Maya (2015), en su trabajo titulado “El cuento como estrategia didáctica para el mejoramiento de la lecto-escritura en los estudiantes del grado 5-2 de básica primaria en la Institución Educativa Municipal Marco Fidel Suárez de Pasto Nariño” analiza la incidencia de la utilización del cuento como estrategia didáctica en el mejoramiento de la lecto-escritura de los estudiantes focalizados.

Este trabajo investigativo de corte cualitativo fue construido desde la investigación acción, bajo el paradigma interpretativo. Los instrumentos utilizados fueron formatos, videos, grabaciones y guías de trabajo. Las técnicas fueron básicamente guías de observación, entrevistas y talleres diagnósticos.

Mediante este trabajo se llegó a concluir que utilizar cuentos como herramienta didáctica despierta la creatividad e imaginación, permite plasmar los sentimientos, las emociones y las expresiones que los escritores tienen en su interior. Para los docentes constituyó una estrategia lúdica donde los estudiantes aprenden con cariño y a la vez tienen la posibilidad de publicar sus escritos para socializarlos y poder hacer efectiva la comunicación. Se determina que es necesario ejecutar, siempre, una buena planeación didáctica con el fin de lograr aprendizajes significativos.

Por otra parte, Yela (2015), presenta su trabajo investigativo “El cuento como estrategia didáctica para fortalecer la escritura en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa San Juan Bosco de la ciudad de Pasto” plantea el cuento infantil como herramienta didáctica para mejorar la ortografía de los estudiantes de grado segundo. Para ello empieza por identificar las principales dificultades en cuanto a ortografía que presentan los estudiantes, luego aplica talleres con base en cuentos para el análisis y comprensión de reglas ortográficas, en

seguida, establece si los niños adquirieron las reglas de ortografía a través de una entrevista y finalmente elabora una cartilla didáctica basada en cuentos infantiles creados por los investigadores y estudiantes.

La investigación fue cualitativa con el fin de indagar profundamente en las problemáticas focalizadas en la ortografía. Se fundamentó en el modelo de la investigación acción y se enfocó hacia lo investigativo etnográfico. Las técnicas para la recolección de datos fueron la observación, talleres, guías de trabajo, entrevistas y diario de campo.

En el proceso se interpretó que el cuento motivaba a los estudiantes a leer y mejorar la escritura, mientras el docente encontró una buena herramienta para proponer estrategias didácticas motivadoras y reflexionó sobre su quehacer educativo.

Para finalizar, Muñoz (2013) en su investigación titulada ‘Estrategia didáctica ‘Gramática de la fantasía introducción al arte de inventar historias’, para el desarrollo de la escritura y la narración de cuentos infantiles’, llevada a cabo en San Juan de Pasto con niños de grado tercero de primaria de la I.E.M. Normal Superior, busca desarrollar habilidades en la escritura y la narración, mediante actividades basadas en juegos fundamentadas en los planteamientos de Gianni Rodari, para lo cual efectúa una propuesta didáctica a la cual denomina ‘Escritura de ensueños relatos de cuentos’.

El problema que identifica la investigadora se centra en que los estudiantes presentan dificultades de escritura reflejadas en errores ortográficos y escasa capacidad para producir textos narrativos.

El trabajo se enmarca bajo la línea de investigación acción, de tipo cualitativo, donde se aplica la observación directa, diarios de campo y talleres evaluativos. La metodología empleada empieza por detectar las falencias que los estudiantes presentan en los procesos de escritura y

narración, luego identifica las estrategias didácticas utilizadas por el docente, posteriormente aplica la estrategia didáctica propuesta “Gramática de la fantasía introducción al arte de inventar historias - Escritura de ensueños relatos de cuentos”, para finalmente establecer los logros alcanzados bajo la aplicación de la estrategia didáctica propuesta.

Entre los resultados más relevantes están el haber logrado una posición crítica, analítica y reflexiva en los estudiantes a la hora de escribir, así como, el fortalecimiento de la imaginación y la confianza de los mismos al momento de narrar y participar. En cuanto a la labor del docente, se encuentra que la investigación tuvo impacto en el sentido de haber creado una conciencia reflexiva frente a la importancia de implementar estrategias didácticas que permitan una transformación en la enseñanza de la escritura, de igual manera, el generar una motivación pertinente de acuerdo a las edades por medio de temas de interés.

2. Contexto de la Investigación

2.1 Contexto Institucional.

Las huellas históricas del contexto objeto de estudio muestran el vestigio de una institución que surgió el 10 de diciembre de 1958, con el nombre de Instituto Nocturno Libertad, de carácter privado, por iniciativa del comité de la clase media económica de Colombia, liderado por don Antonio José Cerón Mora, quien lleno de rebeldía e inconformidad quiso brindar a la clase media reconocimiento y posición social con fácil acceso a la educación (PEI, I.E.M.L., 2013).

Posteriormente, ante la urgente demanda por escasez de cupos para la educación secundaria femenina diurna, don Ramón Almeida Argoti tuvo la iniciativa de crear una extensión en las mismas instalaciones, la cual se conoció como el Instituto Femenino Libertad, fundado el 2 de Octubre de 1967, jornada diurna, y en 1980 como jornada de la tarde (PEI, I.E.M.L., 2013).

En la actualidad, la institución Educativa Municipal Libertad es una fusión creada por la alcaldía de Pasto, mediante decreto 0351 del 26 de agosto de 2003, fecha en la cual se unen cuatro establecimientos educativos: Instituto Femenino Libertad (jornadas mañana y tarde), Instituto Nocturno Libertad, Escuelas Sta. María Eufrasia y Rodrigo Carvajal (jornadas mañana y tarde) y la Escuela Julián Bucheli (jornadas mañana y tarde) (PEI, I.E.M.L., 2013).

Este plantel educativo cuenta con una población mixta de aproximadamente 3.886 estudiantes, cuya sede principal con 3.100 estudiantes (sede uno) se encuentra en la carrera 13, No. 3-30, avenida Panamericana. La sede número dos corresponde a las instalaciones de la Escuela Julián Bucheli, ubicada en el barrio las lunas, donde se atiende una población infantil aproximada de 800 estudiantes, entre los niveles preescolar y básica primaria en las jornadas mañana y tarde (PEI, I.E.M.L., 2013).

Hoy por hoy, la I.E.M.L. cuenta con una construcción moderna dotada de recursos tecnológicos importantes; una Aula de Fundación Telefónica (AFT); un Punto Vive Digital; laboratorios de informática, bilingüismo, física y química; zonas verdes; entre otros espacios y recursos que le hacen un sitio agradable y lleno de ventajas frente a otras instituciones de la región (PEI, I.E.M.L., 2013).

Este centro educativo está atendido por un rector, siete coordinadores y 139 profesores de diversas áreas del conocimiento y niveles de especialización. Así mismo, está conformado, entre sus estamentos más destacados, por una rectoría, un concejo directivo, una asociación de padres de familia, una asociación de exalumnos, un concejo directivo, una asamblea de profesores, entre otros (PEI, I.E.M.L., 2013).

Frente a la misión institucional, la atención se dirige hacia los campos científico, tecnológico, humanístico y axiológico para formar ciudadanos calificados para el trabajo, la producción, la

convivencia pacífica, la promoción del desarrollo propio y del entorno y la difusión de los valores y las tradiciones culturales (PEI, I.E.M.L., 2013).

En cuanto a la visión institucional, la institución se proyecta a ser reconocida, a nivel municipal y regional, como líder en la educación, con una gestión de calidad certificada y con una propuesta educativa moderna ligada a lo tecnológico, lo científico, lo humanístico, el desarrollo de las competencias humanas, la sana convivencia y la práctica de los valores (PEI, I.E.M.L., 2013).

Estos y otros objetivos institucionales hacen de esta I.E.M, una entidad que cumpla con la constitución nacional, la ley 115 de 1.994, la ley 715 de 2.001 y sus decretos reglamentarios, a fin de brindar una educación que promueva en los niños, adolescentes y adultos el desarrollo de sus potencialidades y le posibiliten hacer uso creativo de los conocimientos adquiridos. De igual manera, entre sus esfuerzos está el de promover el desarrollo del conocimiento científico, tecnológico, humanístico y axiológico; contribuir a la formación de sus estudiantes como seres únicos; crear ambientes y espacios para la creatividad, el análisis y la crítica; rescatar valores culturales, prácticas artísticas, deportivas y recreativas; desarrollar y potenciar la interpretación, la argumentación y la proposición de ideas conducentes a la solución de los problemas personales, institucionales y comunitarios (PEI, I.E.M.L., 2013).

Remitiéndonos al problema de investigación en contexto y de acuerdo a las entrevista a estudiantes y padres de familia y diario de campo (Anexo D., pp. 2-4), en cuanto a la enseñanza de la escritura en grado quinto – Sede Julián Bucheli, los docentes, en parte, son conocedores de estrategias didácticas, no obstante, llevan a la práctica técnicas que no favorecen potencialmente el desarrollo de la expresión espontánea, ni la formación basada en competencias comunicativas; es decir, se enseña la escritura centrándose más en la forma correcta gramatical que en la

composición textual, lo cual lleva a asumir la escritura como algo ligado a la memoria mecánica, más que a la expresión, la intención del escritor, el contexto sociocultural o el contenido que se quiera transmitir.

Aunque enseñar los aspectos formales y convencionales de la lengua escrita no es un error, no debe ser el foco central del aprendizaje en estudiantes que cursan los grados de primaria. La lengua se aprende mediante la necesidad del uso, practicando y participando en contextos auténticos. Es inadecuado que, en educación primaria se insista en la gramática explícita de la lengua; lo más importante es fortalecer la competencia comunicativa de los niños y niñas a nivel oral, para que luego ellos sientan la necesidad de leer y escribir (MEN, Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana, 1998).

Adicionalmente, con base en diario de campo (Anexo D., p. 4), a pesar de que los profesores de la I.E.M.L. – S.J.B. trabajen, en buena medida, la ortografía, la cohesión por medio de la adquisición de palabras conectoras, la legibilidad de la letra, el manejo de espacios entre palabras, la puntuación, la no omisión de letras y el trazado de letras en forma correcta, se evidencian marcados y repetitivos errores en los anteriores aspectos; hecho que demuestra que los procesos que se vuelven mecánicos y memorísticos, no llevan a una verdadera puesta en escena de los conocimientos, ya que se descuida la práctica en escenarios auténticos y no se desarrollan las competencias comunicativas requeridas.

Otro aspecto que suele ocurrir, es que luego de haber enseñado reglas gramaticales, los y las estudiantes las aplican bien en los exámenes escritos, no obstante, cuando se les pide crear una composición escrita (cuento, narración o descripción), ellos y ellas no saben aplicar lo supuestamente aprendido y evaluado en las pruebas escriturales (Anexo D., pp. 1-4).

Los aspectos presentados del problema en mención llevan a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, materializadas en las estrategias didácticas que los y las docentes aplican al interior de la institución.

3. Referentes Teóricos

3.1 Marco Epistemológico

Dentro del marco epistemológico de la presente investigación tendiente a la comprensión de las estrategias didáctica para la enseñanza de la escritura de los niños de grado quinto de la I.E.M.L – S.J.B. de Pasto, se acudió a la cibernética de segundo orden, la cual se desenvuelve alrededor de tres principios fundamentales: en primer lugar cuestiona el concepto de objetividad, puesto que afirma que el objeto no debe separarse del sujeto, en este orden de ideas el investigador-observador entraría a ser parte del objeto y la realidad observados; es decir del propio sistema. Por otra lado, se aborda el concepto de constructivismo, en este campo la construcción viene siendo el resultado de la autorregulación del sistema, siendo necesaria la reflexión que surge del observado y el observador. En tercer y último lugar, se contempla el concepto de la complejidad, entendida como la capacidad de auto-organizarse y autorreproducirse (Lozano, 2010).

Lozano (2010) afirma:

Los sistemas humanos, sociales y educativos no son sistemas de equilibrio. Constantemente producen perturbaciones y desviaciones que implican constantes reorganizaciones y ajustes, generados por la relación con el entorno. El orden y el desorden “cooperan” para la organización. El desorden es necesario para la producción del orden. Esta relación dialéctica forma parte de la complejidad de los sistemas. (p.14)

Con base en estos preceptos, resulta pertinente decir que en la labor investigativa llevada a cabo en este trabajo, los observadores no son imparciales, no se da lugar a los determinismos, las realidades no son objetivas; se da cabida a las subjetividades, ideologías, valores, racionalidades, emociones, diversidad de formas de ser, todo lo cual conforma la complejidad del sistema objeto de investigación, accionando la organización y la estabilidad como también el desorden y la inestabilidad (Lozano, 2010.).

Bajo el amparo del principio constructivista de la cibernética de segundo orden, fácilmente se puede apreciar que tanto estudiantes como educadores se movilizarían de manera autónoma y autorregularían el sistema pedagógico como tal. Lo anterior, con base en los objetivos investigativos que se persiguen, contribuye a optimizar la enseñanza de la escritura y a reflexionar acerca de la actuación del docente en la organización y estructuración de sus acciones inherentes a su quehacer, a fin de transformar la realidad observada hacia un ambiente donde la didáctica de la escritura propicie aprendizajes significativos mediados por la autonomía, la creatividad, la necesidad de expresión y comunicación, la autorregulación de los aspectos gramaticales, la incorporación del docente en el papel de guía y la evaluación permanente con carácter humanizante y formativo.

Así, la denominada teoría cibernética proporcionará herramientas conceptuales importantes al desarrollo de la investigación planteada en este estudio. Esta teoría exige que tanto la realidad educativa y los profesionales de la educación deben de ser capaces de reflexionar sobre su práctica educativa, lo cual resulta ser algo complejo e incierto (Lozano, 2010). Sin lugar a dudas, teniendo en cuenta que el objetivo principal de esta labor investigativa se dirige hacia la comprensión de estrategias didácticas, es de entenderse que los docentes del sistema participante se motivaron a adoptar actitudes de autorreferencia y de reflexión, con objeto de mirar a

profundidad su propia realidad y asumir un rol propositivo y transformativo que supla las necesidades detectadas en la enseñanza de la escritura de los niños de grados quintos.

A pesar de las limitaciones o dificultades existentes en la pedagogía, se indica que desde una perspectiva cibernética, se obtendrá una concepción de la realidad en su conjunto, que conduce a la búsqueda de intervenciones más holísticas, no obstante, el ejercicio pedagógico es un universo no predecible, aspecto que nos lleva a pensar la presente investigación, también, desde el principio de incertidumbre, donde cualquier cosa puede ocurrir, independientemente de lo que se prevea. “La conciencia de la complejidad muestra que no es fácil escapar de la incertidumbre pero ello no invalida la construcción de conocimientos” (Lozano, 2010, p. 17).

En esta investigación, también, se presta relevancia al concepto de la cibernética de segundo orden, que dentro del contexto educativo toma la forma de evaluación y, desde este enfoque, como formativa y formadora.

Formativa desde la acción ejercida por el docente y formadora desde la acción ejercida por el estudiante. Dar el salto de la calificación a la evaluación formativa y formadora es pasar a la autorregulación, entendida como una evaluación que va más allá y parte del propio estudiante, de su reflexión, y propicia el autoaprendizaje. (Lozano, 2010, p. 8)

Finalmente, esto define que el educando es el regulador de su proceso de aprendizaje, y el docente participa como un ayudante autónomo que desarrolla mecanismos de autorregulación, el objetivo radica, entonces, en planificar medios de enseñanza acordes a las necesidades y características de los estudiantes e identificando los puntos débiles del aprendizaje (Lozano, 2010). El propósito final de la cibernética de segundo orden en esta investigación es que los educandos se conviertan en agentes activos de su evaluación, proporcionando espacios de autoaprendizaje con la ayuda de técnicas de autoevaluación que pueden transferir a cualquier

situación, y principalmente llevar a que los docentes y docentes investigadores se conviertan en reguladores de su labor de enseñanza proponiendo y construyendo estrategias adecuadas a los objetivos de enseñanza que persigan.

3.2 Marco Disciplinar

Son numerosos los trabajos investigativos y producciones teóricas que abordan la enseñanza de la escritura desde el punto de vista pedagógico, lingüístico, sociolingüístico, psicológico, en este trabajo se asume desde la didáctica, es decir desde la realidad matizada en maneras de enseñar la lengua escrita.

Para efectos del presente estudio se hace necesario asumir las siguientes bases teóricas:

3.2.1 La Didáctica.

Hoy por hoy, quizás, debido a lo establecido por las políticas gubernamentales en educación o a raíz de un espíritu ético y profesional de los educadores, se puede aseverar que la labor de enseñanza ha venido tomando mayor poderío en la conciencia de quien la ejerce, puesto que de ella depende el logro de un aprendizaje efectivo y eficaz, que vaya acorde a las necesidades del contexto y permita formar individuos capaces de responder a las exigencias del mundo moderno. Saber llegar a los estudiantes con el conocimiento y permitir que ellos lo apropien no es una tarea sencilla, es una acción neurálgica que requiere, no solo teorías de enseñanza, sino métodos y técnicas apropiadas según el objetivo que se plantee y el campo del saber que se desee trabajar.

Aunque pedagogía y didáctica están estrechamente relacionadas, cada una cumple con un papel primordial, la pedagogía es sinónimo de fundamento o teoría y didáctica es sinónimo de acción o práctica. “La teoría la proporciona la pedagogía que es la ciencia de la educación y la práctica es decir, el cómo hacerlo, lo proporciona la didáctica” (Torres y Girón, 2009, p. 11).

Pedagogía es un campo más amplio que didáctica, ésta última está dentro de la primera, es decir, la didáctica es una rama de lo que constituye a la pedagogía en su totalidad. Hoyos (2008) expone: “(...) la didáctica piensa y habla sobre el cómo de la enseñanza y (...) la pedagogía piensa y habla sobre todo lo relacionado con la enseñanza” (p. 120).

Analizando la palabra “Didáctica” desde su etimología, Torres y Girón (2009) exponen: “(...) la palabra **didáctica** se deriva del griego didaskein: enseñar y tékne: arte, entonces, se puede decir que es *el arte de enseñar*” (p. 11). Indiscutiblemente, enseñar es un verdadero arte, no todos tienen la capacidad para ello, enseñar no es solamente transmitir conocimientos, enseñar resulta ser más que eso; puesto que el arte crea, desarrolla la imaginación, busca lo estético, no es estático, entre muchas otras bondades, que se pueden transponer en la palabra “Didáctica”.

La didáctica es un arte, pero por otra parte, es una ciencia. Didáctica como arte, puesto que se requiere de una cualidad intelectual práctica o habilidad encaminada a producir un determinado tipo de obras, y como ciencia, ya que se vale de conceptos y procedimientos claros, ordenados y fundamentados que construyen las ideas, tesis y procedimientos que componen el arte de enseñar (Torres y Girón, 2009).

Dirigiéndose al inicio de lo que pudo ser los orígenes de la didáctica, Hoyos (2008) expone que ésta: “(...) se desarrollaría de Comenio en adelante, cuando en la Modernidad se dirigió la atención ya no sólo a los contenidos del pensum sino a las formas de enseñarlos” (p. 120).

Didáctica es un término aplicable a variedad de disciplinas, no obstante, existe la posibilidad de abordarla desde una perspectiva general y otra específica. “La Didáctica General se refiere al estudio de los principios generales y técnicas aplicables a todas las disciplinas” (Torres y Girón, 2009, p. 12), por lo que es de entenderse que la Didáctica Específica hará alusión al estudio de los principios y técnicas aplicables a cada disciplina en particular.

Objetivos de la Didáctica. Son diversos los objetivos que persigue la didáctica, no obstante, nos centraremos en aquellos que Nérci (citado por Torres y Girón, 2009) expone:

- Llevar a cabo los propósitos de la educación.
- Hacer el proceso de enseñanza- aprendizaje mas [más] eficaz.
- Aplicar los nuevos conocimientos provenientes de la biología, la psicología, la sociología y la filosofía que pueden hacer la enseñanza más consecuente y coherente.
- Orientar la enseñanza de acuerdo con la edad evolutiva del alumno y alumna para ayudarles a desarrollar y realizarse plenamente, en función de sus esfuerzos de aprendizaje.
- Adecuar la enseñanza y el aprendizaje, a las posibilidades y necesidades del alumnado.
- Inspirar las actividades escolares en la realidad y ayudar al alumno (a) a percibir el fenómeno del aprendizaje como un todo, y no como algo artificialmente dividido en fragmentos.
- Orientar el planteamiento de actividades de aprendizaje de manera que hay progreso, continuidad y unidad, para que los objetivos de la educación sean suficientemente logrados.
- Guiar la organización de las tareas escolares para evitar pérdidas de tiempo y esfuerzos inútiles.
- Hacer que la enseñanza se adecue a la realidad y a las posibilidades del o la estudiante y de la sociedad.
- Llevar a cabo un apropiado acompañamiento y un control consciente del aprendizaje, con el fin de que pueda haber oportunas rectificaciones o recuperaciones del aprendizaje. (p. 13)

Entender la didáctica también supone entender sus ramificaciones, para ello es necesario comprender lo que se entiende por estrategia didáctica:

Estrategia Didáctica.

Una estrategia es un medio para alcanzar una finalidad, un método para emprender una tarea, y una secuencia de decisiones para alcanzar un objetivo (Mallart, 2010); de igual forma, Mallart (2001) define la didáctica como “la ciencia de la educación que estudia e interviene en el

proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (p 28).

Asimismo, el campo estratégico:

Implica autodirección, la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe y autocontrola, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario. (Solé, 2009, p.59).

De esta manera, las estrategias didácticas en la enseñanza se abordan como algo más que simples métodos, técnicas o procedimientos que buscan solamente una eficacia en la acción.

Desde este contexto, existen varios tipos de estrategias:

Estrategias de Tipo Físico y Psicomotor.

Están relacionadas con el movimiento, y la fisiología, estas estrategias afectan al cuerpo y su desarrollo, además, de la producción escrita, desde la actividad lúdica, el juego libre y el trabajo productivo (Mallart, 2010).

Estrategias Intelectuales.

Entre las principales estrategias de tipo cognitivo pertinentes para la producción escrita se destacan:

- a. La experimentación, actividades científicas de descubrimiento como taller, laboratorio, retos y proyectos.
- b. La materia bien programada, siguiendo los intereses propios del alumnado: cuando un curso tiene sus sesiones bien preparadas, de manera flexible, pero sin improvisación.

- c. La constatación del valor del contenido relevante, ya sea porque se utilizará en el futuro o porque se prevé la importancia del tema. Si no lo ven los estudiantes, se les puede ayudar a comprobarlo. la relación directa con la actualidad va también en este mismo sentido. El trabajo con noticias recientes siempre es útil.
- d. La información puntual sobre los resultados y el aprendizaje a partir del error.
- e. La propuesta de problemas, desafíos tales como enigmas matemáticos, científicos o verbales, adivinanzas, charadas... que supongan cierto reto.
- f. Un club de lectores y un taller de escritura: biblioteca, revista escolar, producción de textos libres para una comunicación auténtica. Esto también se puede lograr con TICs utilizando por ejemplo la correspondencia escolar a partir de correo electrónico.
- g. Conversaciones, conferencias, entrevistas públicas, etc. para el trabajo oral de los idiomas, con temas atrayentes sugeridos por la misma clase y preparados en grupo.
- h. La narración de historias, cuentos o leyendas de viva voz directamente por el educador, o bien presentados mediante procedimientos audiovisuales, especialmente el cine. También la participación de los alumnos realizando ellos mismos las narraciones (breves y preparadas) ante sus compañeros.
- i. Exposiciones y museos, concursos, representaciones dramáticas ante un público.
- j. Canciones corales y audiciones de música.

Igualmente, la narración, el cuento, la leyenda, la anécdota, el chiste, etc. Han de tener su papel en clase de lengua, oralidad y escritura. También, el canto, la música, el dibujo y la expresión artística en general afectan el desarrollo de la creatividad, más que la pura reproducción, crear e inventar más que copiar, son fundamentales porque la escuela ha de ser un medio estético (Mallart, 2010).

Estrategias de Tipo Social.

La cohesión de un grupo depende en gran parte del clima creado, de la existencia de unos objetivos comunes que motivarán a sus componentes para alcanzarlos. Un clima agradable, producto de unas buenas relaciones es la primera condición. La segunda será la participación de todos en aquellas decisiones propias de la vida del grupo. Dentro de estas estrategias que pueden contribuir a la producción textual tenemos:

- a. La participación en la vida del aula o de la escuela, cierta autogestión, la asunción de compromisos escritos.
- b. La escritura por parte del alumno de cartas dirigidas a padres y profesores con auto-informes acerca de uno mismo: «Lo que más domino es... me ha ayudado mucho en... Todavía debo mejorar...»
- c. La colaboración, el trabajo en equipo y la utilización de las técnicas de dinámica de grupos, con grupos heterogéneos en que se tenga en cuenta y se valore la diversidad (Mallart, 2010).

Estrategias de Tipo Emocional.

Se reconoce a la estrategia como el resultado de la autoestima, evaluación que cada uno hace de su autopercepción, cómo valora la forma en que se ve a sí mismo, para conseguir un nivel aceptable de autoestima, hay que contar con la aprobación de los miembros más significativos del grupo de referencia, padres, profesores y compañeros, pero es uno mismo quien debería poder controlar la propia autoestima (Mallart, 2010).

La estrategia didáctica definirá los procesos entre escritor y texto, reconociendo la realidad social, de ahí que el escritor tendrá la capacidad de confrontar la realidad y la fantasía en su texto, es en este aspecto donde se realiza la profundización en el yo y la percepción del

dinamismo imaginario. Al desarrollar la competencia de escritura se identificará la síntesis sobre el tema, cambios de perspectivas, búsqueda de claves para la elaboración y la orientación del texto. (Medina & Salvador, 2009).

De igual manera, se debe determinar una organización previa de contenidos, asociando conocimientos previos con conocimientos nuevos. Además, fijar y secuenciar los objetivos para alcanzar en el proceso, con el fin de motivar a los alumnos y facilitar operaciones mentales para llegar a una evaluación del aprendizaje escrito, es por ello necesaria la intervención del docente en la actividad correspondiente a la estrategia didáctica. (Medina & Salvador, 2009).

En consecuencia, a partir de diferentes estrategias de enseñanza,

(...) es posible construir escenarios diversos que promuevan en los estudiantes procesos interactivos entre los nuevos significados que el docente quiere enseñar y los ya conocidos, los que los alumnos tienen en sus mentes. (...) Los alumnos se apropien tanto de los conocimientos disciplinares como de las habilidades cognitivas asociadas a ellos y que sean capaces de transferirlos a diferentes situaciones. Al decidir qué tareas debe realizar el alumno con el fin de aprender, es necesario considerar (...) los estilos de aprendizaje, los ritmos, los intereses, los tipos de inteligencia, entre otros; el tipo de demanda cognitiva que se pretende del alumno; el grado de libertad que tendrán los alumnos para tomar decisiones y proponer cambios y caminos alternativos. (Anijovich & Mora, 2009, p. 6).

3.2.2 Didáctica de la Lengua.

Para comprender lo que en realidad contempla la didáctica de la lengua, es necesario hacer una aproximación desde sus etapas evolutivas para luego desembocar en lo que se conoce como enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Hasta finales del siglo XIX se observa que la didáctica de la lengua se enfoca en la enseñanza orientada por el aprendizaje de contenidos de manera memorística, que se lograba mediante la explicación, la ejercitación y la aplicación de

exámenes. Luego, en el siglo XX, surge una nueva visión centrada en el estructuralismo y el conductismo, en la cual el profesor es el que dirige el aprendizaje bajo los criterios: unidades lingüísticas (fonema, morfema, palabra, sintagma, oración, texto), estructura gramatical (jerarquización de unidades lingüísticas) y conductas (el estudiante se sometía a tareas programadas y descontextualizadas). Posteriormente, nace el enfoque generativo transformacional, en el cual se contempla que el hablante tiene un conocimiento basto de su propia lengua, por el cual es capaz de aplicar reglas gramaticales a fin de generar un conjunto infinito de frases que se pondrían a disposición al momento de hablar o escribir (Ramírez, 2010).

Adicionalmente, en el siglo XX, emerge el constructivismo, donde el lenguaje está ligado al desarrollo de cada sujeto, tomándose la lengua desde el aspecto comunicativo desde la reflexión y el discernimiento del profesor y el estudiante. De este enfoque se destacan dos corrientes: Una que relaciona el constructivismo con la relación del individuo en su entorno social y otra que se une a la función, donde el lenguaje es un ente funcional, comunicativo, significativo y contextualizado, donde es válido la aceptación de los errores por el hecho de llevar al aprendiz a aprender por descubrimiento. Llegada la década de los ochenta (siglo XX), se ingresa a una etapa que llegaría a concebir la enseñanza de la lengua como un enfoque arraigado a la semántica y a la comunicación (enfoque semántico comunicativo), acercando el aprendizaje a la realidad de la escuela y el entorno cercano, aquí los contenidos empezaron a tomar vida referencial desde lo que el estudiante vivía para que sea capaz de confrontar la realidad con lo aprendido (Ramírez, 2010).

Es así como, la didáctica de la lengua, apoyada en la lingüística del texto, la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística y la psicolingüística y muchas disciplinas más entra a una nueva dimensión, donde la lengua empieza a adquirir un sentido más vivencial y funcional,

donde el uso, la comunicación y la representación mental giran alrededor de la enseñanza de la lengua para producir acontecimientos comunicativos (Ramírez, 2010).

Por último para llegar a comprender una relación más directa entre lo que en la actualidad se concibe como enfoque comunicativo, Ramírez (2010) refiere:

... la DL se preocupa por el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Asume las teorías como medios de intervención en la construcción del hablante real que, a su vez, produce y cimienta sentido. Plantea qué contenidos hay que enseñar y por qué éstos y no otros entre los muchos posibles; cómo y bajo qué circunstancias, a quién y con qué propósitos es factible la enseñanza y aprendizaje de los mimos (p. 96).

Partiendo de la idea de que el lenguaje es un componente esencial e inherente a la naturaleza humana, el cual posibilita la interacción del individuo con su entorno y el conocimiento del universo, es claro que la enseñanza de la lengua constituye uno de los pilares fundamentales para la formación integral de los individuos. De ahí que, la didáctica específica de este campo de acción, es un sistema complejo que requiere de soportes variados que permiten el éxito del resultado de enseñar. En consecuencia, a manera de síntesis respecto a las bondades y características de la didáctica de la lengua, Ramírez (2010) expone:

Disciplina que genera teorías encaminadas a la práctica escolar. Está en concordancia con los objetivos generales de la educación. Asume problemas generales y específicos de enseñanza y aprendizaje de la lengua (didáctica de la lectura, la escritura, etc.). Observa e interviene en los procesos y los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. En conjunción con los procesos de TD selecciona, reduce, simplifica, reconceptualiza, ordena y secuencia los contenidos curriculares apropiados al estudiante y su contexto. Construye enfoques, modelo, estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria. Responde a las necesidades educativas individuales de determinado alumnado (necesidades, intereses y contexto). Tiene en cuenta el qué, el a quién, el para qué y el cómo enseñar,

para los procesos de intervención didáctica. Su objetivo central es la adquisición de la lengua entendida como desarrollo de la competencia comunicativa y considera al estudiante como el centro de sus actividades fundamentales. (p. 104)

3.2.3 Didáctica de la Escritura.

A manera de acercamiento holístico y trayecto histórico acerca de lo que ha sido la enseñanza de la escritura, se observan tres grandes enfoques:

En primera instancia, se identifica que los modelos didácticos centrados en el producto dan más importancia al texto en sí, por lo cual, se enfoca en el desarrollo de la competencia textual; lingüísticamente hablando, en los niveles micro-estructural y macro-estructural. (Arias, 2013).

Estos modelos se pueden dividir en dos clases:

a) Enfoque basado en la enseñanza de la gramática: considera que el dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía son las habilidades necesarias para componer un texto. Este enfoque ha sido revisado – tras los estudios de la Lingüística Textual – y ha evolucionado para incluir aspectos como la coherencia, la cohesión y la adecuación además de la gramática. (Arias, 2013)

b) Enfoque basado en funciones o enfoque didáctico-textual: relacionado con el enfoque que Cassany (2009) llama comunicativo, método basado en el enfoque nociofuncional de la enseñanza de lenguas y en la tipología de textos. (Arias, 2013)

En segundo lugar, en cuanto a los métodos centrados en los procesos, se encuentra que la escritura no solo se basaría en los rasgos gramaticales, sino en procesos y estrategias ancladas en actividades y tareas que exijan emplear todas las destrezas para escribir (Carlino, citado por Arias, 2013).

Ante los dos enfoques anteriores, Cassany (citado por Arias, 2013) expone un tercero, el cual en lugar de dirigirse al producto o al proceso, el foco de atención debe ser el contenido de una asignatura, sin hacer énfasis en aspectos formales ni textuales.

Arias (2013) por su parte, concluye que es necesario llegar a un punto de encuentro entre los enfoques anteriores, todo con el fin de no descuidar ninguno de los aspectos relevantes en la composición de los textos.

Frente a lo expuesto anteriormente y profundizando desde otros referentes, podemos decir que desde la didáctica centrada en la escritura como producto es común tener en cuenta la transcripción como estrategia didáctica, en este caso la escritura llega a ser un elemento externo al estudiante, en el que se centra la atención en la reproducción de modelos correctos, puesto que, se empieza desde lo simple para confluir en lo complejo, hay interés marcado sobre el aprendizaje de las destrezas motoras como la caligrafía y la ortografía (Araya, 2007).

Por otra parte, Araya (2007) expone:

Las didácticas que ponen su foco central en la comunicación conceden una escasa importancia al acto motor. Lo único que realmente interesa en esta perspectiva es la producción de mensaje: quien produce grafías con la intención de decir algo está escribiendo, aunque no cumpla con las convenciones de la escritura. (p. 9)

En la didáctica de la escritura centrada en la comunicación se evidencia una clara nulidad respecto a la enseñanza sistemática de los grafemas, además, el papel del docente solamente se fundamenta en el perfil de espectador, el cual interpreta los modos de construcción progresiva de la lengua escrita y facilita la interacción del estudiante frente al ejercicio escritor suministrando situaciones, sin caer en la acción normativa; así mismo, la secuencia y duración del proceso de aprendizaje son personales y de acuerdo a las habilidades del estudiante (p. 10).

En consecuencia, Araya (2007) sostiene que el objetivo de la enseñanza de la escritura se implementa desde un:

(...) sistema simbólico en un contexto social y cultural, para uno mismo y para los demás. Si la intención didáctica de la escritura apuntara al cumplimiento *óptimo* de este fin, la enseñanza no

aceptaría un resultado mediocre, lo que implicaría unas destrezas precarias y parceladas, imitación pálida de lo que es realmente saber escribir. (p. 9).

De esta manera, se concluye que la didáctica de la escritura debe sustentarse en el estudio de la lengua. Además, el conocimiento de la escritura es elemental. La lengua escrita da acceso a una cultura más profunda y más amplia, para que ello sea efectivamente así, el código debe ser social y no una variante personal. La enseñanza directa es imprescindible para adquirir bien la lengua escrita. Los grafemas no abarcan toda la codificación. Un elemento imprescindible en la enseñanza de la escritura son las relaciones fonema-grafema. Así como, la codificación alfabética separa la escritura en significante y significado. Por lo tanto, toda didáctica de la escritura debería abordar ambos elementos. (Araya 2007).

Ahora bien, para lograr el punto de encuentro y equilibrio de los enfoques anteriores, el papel del docente frente a la escritura debe estar basado en la mediación y acompañamiento sobre el proceso de construcción, con el fin de que el estudiante asuma con independencia y autonomía su propio pensamiento plasmado en sus textos escritos (Otálvaro, 2014), por lo cual, desde las prácticas didácticas en la enseñanza de la escritura se identifica el plano didáctico, ya que, “el profesor está asumiendo el (...) papel de asesor o colaborador que ayuda al alumno a realizar los trabajos de escritura para llegar a ser autónomo y autocorregirse sus textos” (Galera, 2002, p. 59).

Además, el proceso de enseñanza debe estar constituido por la intervención de diferentes estrategias didácticas, encaminadas a que el estudiante participe de manera activa en el aula, en el desarrollo de actividades que profundicen en un saber académico, y en el ser; un ser individual, integral y social. Por ello, se reconoce como “(...) el maestro es un diseñador de

tareas y un guía del aprendizaje, generando condiciones para que el estudiante se cuestione y así construya su proceso formativo” (Otálvaro, 2014, p. 76).

La mediación del docente es importante frente a la escritura, ya que es él quien debe buscar estrategias de trabajo que favorezcan el aprendizaje de ésta, tanto en el texto que desee crear y las capacidades y las debilidades del docente y del estudiante frente al tema.

Escribir implica poner en práctica saberes conceptuales (conocimientos que tiene el escritor respecto al texto), saberes procedimentales (modos de actuar para escribir de manera eficiente), saberes lingüísticos (los gramáticos, sintácticos, morfológicos y semánticos) y saberes sociales o pragmáticos (formas de relacionarse con los otros en contextos en diversos contextos socioculturales)

Por ende, la escritura es una competencia cognitiva que se desarrolla a través del tiempo, donde el docente como ser que comparte un saber se encarga de conceptualizar las bases principales que el estudiante desarrollará en el transcurso de su vida, desde esta perspectiva, se enfatiza en la creación de un conocimiento donde los alumnos sientan la necesidad de expresar sus sentimientos, sus emociones y su pensar crítico en cada uno de los textos. Por ello, se reconoce que “los buenos docentes comprometen a sus alumnos en importantes tareas cognitivas y sociales y les enseñan a utilizarlas productivamente”. (Joyce, B. R, Weil, M., & Calhoun, 2002, p. 4).

En este sentido, la enseñanza de la escritura asume al aprendizaje, no como un fin, sino como un proceso permanente, desde este punto de vista el aprendiz tiene derecho a aprender, a desaprender y a reaprender, puesto que son procesos inherentes a la habilidad escrita, la cual se desenvuelve desde diferentes facetas tales como: morfológica, semántica, social, cultural, lingüística, práctica, sintáctica, gramatical, comunicativa, ideológica, etc.

Al comprender que el aprendizaje de la escritura, no solo es una actividad ligada a que el estudiante se limite a obtener una calificación; sino al arte de expresar su pensar a nivel individual y a nivel social; un pensar que lo identifique como un ser íntegro y cultural, se reconoce el carácter didáctico de cómo el alumno logre apropiarse de la competencia escritural, y deje el temor de enfrentarse al desarrollo de actividades que le permitan la creación de textos; tanto literarios, como académicos., es así como, “(...) la escritura es una actividad concreta, que (...) aporta, produce, crea e ilustra momentos, experiencias y vivencias reales y fantásticas” (Otálvaro, 2014, p. 75).

Lo anterior permite definir un principio global para la enseñanza de la escritura, la cual pretende la motivación del alumno, frente al proceso de aprendizaje de la función simbólica del lenguaje escrito. De igual manera, permite establecer un marco general de la metodología en un ambiente didáctico, en el cual pueden a su vez darse otras formas de ejercitación del dominio de la expresión escrita, reconociendo que la escritura es una actividad “para el ocio, para divertirse, para aprender, para pensar, para matar el tiempo”(Cassany, 1993, p. 4).

Características de la Escritura.

La escritura se fundamenta en la creación de una secuencia estructurada de palabras con coherencia y cohesión, en la que el autor reflexione sobre su pensar y su ser, en la que se manifieste una información; emocional o conceptual, Otálvaro (2014) sustenta que: “(...) la escritura tiene el poder de persuadir, de motivar o desmotivar, de afirmar una convicción o hacer que se tome otro camino nunca antes pensado” (p. 75).

Al redactar un texto escrito es importante conceptualizar las bases gramaticales y lingüísticas, ligadas a la ortografía, enlaces o conectores de ideas, títulos, temas, argumentos o narraciones y conclusiones, con la intención que se convierta en una actividad expresiva o comunicativa. No

obstante, se debe recordar y valorar la expresión, más que la forma sintáctica del texto, es así como, Araya (2007) enfatiza que quienes aprenden escritura se enfrentan a un sistema con relaciones propias y niveles estructurados, por lo cual el estudiante requiere apartarse de unidades gramaticales, y aprender la lengua escrita tal como ella es.

En consecuencia, la escritura es una huella que el hombre deja, para que otros sigan sus rastros e interpreten un mensaje, dichas huellas son representadas por medio de las palabras escritas, las cuales requieren ser organizadas en forma adecuada con tal de que puedan revelar el pensamiento del autor. Araya (2007) refiere que la escritura, se constituye como un ente social y como un ente de interacción remota, puesto que, permite una interacción cuando la comunicación presencial no es posible.

Desde el anterior punto de vista, el hombre al dejar un rastro escrito brinda la posibilidad de generar interacción remota, sin necesidad de usar el lenguaje verbal, ya que las palabras son de carácter convencional, son constructos de orden colectivo, donde “(...) la escritura es un medio que permite el traspaso y acumulación del conocimiento, acción que crea una cultura” (Araya, 2007, p. 8), enfatizando la necesidad de crear estructuras del saber, con la interacción del autor, texto, y lector.

Importancia de la Didáctica en la Escritura.

La didáctica como el arte de enseñar se complementa al desarrollar espacios de creación escritural del alumno, donde le permita la expresión de su pensamiento, por ende, al conceptualizar una base de escritura en niños de grado quinto se consideran las siguientes estructuras:

Planificación de parámetros comunicativos y en función del plantel y discusión del tema a escribir, la consulta de fuentes bibliográficas, la formulación de objetivos cada vez más particularizados, selección de un formato, soporte y diagramación . (Avendaño & Perrone, 2009, p. 92).

Revisión del borrador para la organización de las informaciones, la legibilidad, la distribución en párrafos, la normatividad ortográfica y gramatical. Se pretende que el desarrollo de estos procedimientos lleve al alumno a un paulatino control y autocontrol de sus propios procesos. (Avendaño & Perrone, 2009, p. 92).

Al desarrollar estrategias didácticas de escritura, el estudiante será quién logre identificar las bases adecuadas para el texto que desee crear, además, de encontrar su voz o su estilo en cada uno de sus escritos, por ello, es necesario enfatizar en la motivación que el docente implemente en cada sesión de la actividad; logrando así, que el estudiante sienta la libertad de exponer sus avances escritos en el aula y en el contexto social. Asimismo, en la elaboración de actividades didácticas, por lo cual Cassany (1993) reconoce que el alumno:

(...) tiene que escribir sobre un tema que le interese, para que pueda disfrutar escribiendo. La única manera de que sea así es que él o ella decidan sobre qué quiere escribir. Quizás al principio esto le desorienta un poco. ¡Está tan acostumbrado a que otros decidan por él, qué tiene que escribir, cómo, cuándo, y de qué forma! Además, muchos alumnos piensan que no tienen nada interesante que contar o que en su vida no ocurre nada especial que merezca la pena escribir o que pueda interesar a otros. (p. 105).

Al identificar lo que los estudiantes desean escribir, la didáctica será una guía que colabore en las actividades implementadas por el docente, puesto que, los alumnos serán quienes tengan la iniciativa de crear, expresar y terminar su texto, sintiendo autosuficiencia de su creación. Asimismo, se caracteriza los conocimientos, las habilidades y las actitudes de los alumnos frente al desarrollo de la escritura, en este aspecto Cassany (1993), reconoce las bases de la escritura

desde un esquema didáctico, con la implementación de secuencias estructurales, tal como lo representa la siguiente tabla:

Tabla 1 *Didáctica de la corrección de lo escrito. (Cassany, 1993, p.15)*

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
Adecuación: nivel de formalidad.	Analizar la comunicación.	¿Me gusta escribir?
Estructura y coherencia del texto.	Buscar ideas. Hacer esquemas, ordenar ideas.	¿Por qué escribo?
Cohesión: pronombres, puntuación.	Hacer borradores.	¿Qué siento cuando escribo?
Gramática y ortografía.	Valorar el texto.	¿Qué pienso sobre escribir?
Presentación del texto.	Rehacer el texto.	
Recursos retóricos.		

La importancia de tener una estructura en la implementación de estrategias de escritura se comprende en la capacidad que el docente adquiera para motivar a los estudiantes a crear textos desde su historia y sus saberes previos, enfatizando las actitudes de ellos frente al desarrollo de las actividades.

Escritura y Evaluación.

El concepto de evaluación ha dado grandes pasos a pesar de los múltiples fracasos ocurridos en la historia de la educación, hoy por hoy, las sociedades empiezan a tomar conciencia sobre el verdadero sentido de evaluar. Evaluar, debe ir más allá de ser un proceso objetivo, evaluar es más bien, ser consciente de la naturaleza del ser humano para ejercer roles investigativos, reflexivos, de mejoramiento continuo, de rompimiento de los lazos que cercan el temor a ser evaluado. Evaluar es entender que hay cosas por mejorar, y que hay aciertos, y fortalezas, y que las cosas por perfeccionar son la razón de ser para el mejoramiento continuo y llegar a la calidad (Muñoz, 2007).

Evaluar, no será entonces, un ejercicio regido por exámenes o pruebas diagnósticas donde los resultados den una suma expresada en números que ponen barreras entre el valor del ser humano y su esencia de individuo como universo único y particular, alimentado por su contexto cercano

y concebido bajo influencias de tipo político, social, religioso, cultural, etc. De ahí, que evaluar se convierte en una disciplina necesaria, y por qué no decirlo, es un aspecto inherente al ser humano, ya que la autorreflexión en poca, mediana o gran escala, hace parte de la vida misma por el hecho de querer sobrevivir, vivir y verdaderamente existir y evolucionar. (Muñoz, 2007)

Por ello, Vásquez (2014) sostiene que “si hay algún problema en la didáctica de la escritura es el de no explicarles a los estudiantes los criterios con los cuales se van a calificar [sus] producciones” (p. 37). Ante este particular, el maestro da recomendaciones generalizadas o da por sobrentendido los criterios. No obstante, no cae en cuenta que la mayoría de las veces poco se aclara o se delimita la tarea. Además, “las rejillas contribuyen a hacer visible las intenciones implícitas del docente y le advierten al estudiante lo esperado o de posible calificación” (Vásquez, 2014, p. 37) sin comprometer el proceso de la actividad, y dar más valor a lo cuantificable representado en una calificación.

3.3 Marco Legal

Dentro del marco legal se hace importante tener en cuenta los aspectos relacionados con los Derechos Básicos de Aprendizaje emanados por el Ministerio de Educación los cuales:

Son un conjunto de saberes fundamentales dirigidos a la comunidad educativa que al incorporarse en los procesos de enseñanza promueven condiciones de igualdad educativa a todos los niños, niñas y jóvenes del país. Los Derechos Básicos de Aprendizaje se plantean para cada año escolar de grado primero a grado once, en las áreas de lenguaje y matemáticas y se han estructurado en concordancia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). En ese sentido, plantean una posible ruta de aprendizajes para que los estudiantes alcancen lo planteado en los EBC para cada grupo de grados. Los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular puesto que estos son complementados por los enfoques, metodologías, estrategias y contextos que se den en los

establecimientos educativos, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales y se concretan en los planes de área” (MEN, DBA, 2016, p. 4)

Adicionalmente, en el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación. Estos permiten orientar la enseñanza del lenguaje en sección primaria y secundaria bajo fundamentos teóricos basados en competencias comunicativas, donde la escritura adquiere un rol fundamental para que el estudiante plasme sus pensamientos, piense en un contexto comunicativo, sea selectivo respecto a los elementos lingüísticos que va a utilizar, tenga una intencionalidad comunicativa, mantenga el carácter convencional de la lengua y sea motivado a crear significados por medio del fortalecimiento de su imaginación y creatividad (MEN, Lineamientos Curriculares, 1998).

Así mismo los Estándares Básicos de Competencias son muy específicos respecto a las metas que se deben alcanzar en grado quinto respecto a la producción escrita, “Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración” (MEN, Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, 2006, p. 34). Desde esta perspectiva, dicho procedimiento estratégico debe ser tema de interés del docente, puesto que es éste quien debe planear sus estrategias didácticas para alcanzar tal objetivo.

4. Diseño Metodológico

4.1 Método Investigación/Intervención

Susa (2009) afirma: “En los procesos de investigación/intervención, bajo una posición epistemológica de la cibernética de segundo orden, el observador forma parte del sistema”

(p.240). Consecuentemente, en el actual trabajo investigativo, los investigadores hacen parte del sistema, puesto que son docentes de lenguaje de la misma institución educativa, enseñan escritura y han tenido y tienen relación con la enseñanza de la misma en grados quinto de primaria; con ello se busca construir una realidad a través de las narrativas y experiencias personales, bajo principios de autorreferencia y reflexión, donde los unos se convierten en el reflejo de otros (Susa, 2009).

Así, la presente investigación Intervención se sustenta en la epistemología desarrollada por la cibernética de segundo orden, desde la perspectiva de analizar los fenómenos existentes en el campo social, sin llegar a la cuantificación de los datos; sino a la interpretación de las actitudes de los sujetos intervenidos, por ello, se contextualiza desde la práctica y la participación.

Además, se llevan a cabo observaciones y evaluaciones de fenómenos, se establecen suposiciones o ideas, como consecuencia de la observación y evaluación realizada, se demuestra el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento, se revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis, se proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas; o incluso para generar otras. (Hernández, Fernández & Baptista, 2003).

En este sentido, el conocimiento no implica la interpretación de datos estadísticos; sino la intervención del contexto investigado, enfatizando su experiencia, sus saberes y su connotación como ser individual. De este modo, los diferentes conocimientos, significados, interpretaciones y experiencias, pueden encajar en una misma realidad. Así, la investigación/intervención matizada con la epistemología desarrollada por la cibernética de segundo orden en lo cualitativo, se aborda también desde la complejidad, la cual proviene del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas

visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirse.

Morín (2009), menciona que este paradigma:

Fundamentalmente está basado en los principios de distinción, conjunción e implicación; que nos permiten unir la causa y el efecto; éste último volverá a la causa por retroacción; el producto será también productor lo que conforma un componente esencial en la construcción de enlaces en donde lo uno hace parte de lo múltiple, pero lo uno no se disolverá en lo múltiple, éste será asimismo parte de lo uno (p. 110).

Por consiguiente, la teoría de la complejidad contribuye a proporcionar nuevos conceptos, los cuales fundamentan los sistemas, desde un enfoque menos racionalista, y más constructivista en que el observador forma parte del sistema, estipula sus propios objetivos y su propio papel dentro de los mismos.

Por su parte, el concepto de intervención se interpreta al cómo el investigador contribuye al proceso de actitudes de los investigados, relacionando sus comportamientos y saberes en un determinado tema del conocimiento. Por ello, “la investigación/intervención se moviliza a través del reconocimiento del otro, a relacionar tres palabras claves: comprender, interpretar y explicar con quienes abordamos el fenómeno, desde una mirada de segundo orden” (Susa, 2009, p. 242).

En consecuencia, la importancia de la intervención, se define como una acción intencional para la ejecución de acciones que llevan al logro del desarrollo integral, que para el presente caso apoyará las prácticas de enseñanza de escritura de los docentes y por ende el proceso de aprendizaje de escritura de los estudiantes. Dicha intervención será de tipo educativa y tiene carácter teleológico, puesto que,

(...) existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos

se vinculan intencionalmente. La intervención educativa se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean estos formales, no formales o informales. La intervención educativa exige respetar la condición de agente en el educando. La acción (cambio de estado que un sujeto hace que acaezca) del educador debe dar lugar a una acción del educando (que no tiene que ser intencionalmente educativa) y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión), tal como corresponde al análisis de procesos formales, no formales e informales de intervención (Touriñán, 2011, p. 283-284).

Es así, que la comprensión del paradigma de la complejidad, la cibernética de segundo orden y los procesos de investigación-intervención, posibilitaran la edificación de conocimientos y transformaciones de realidades en lenguajes propositivos y apreciativos (Susa, 2009), lo cual permitirá terminar con los esquemas tradicionales de los procesos de investigación, donde la observación es la preferente en muchas ocasiones. Por el contrario, este sistema de investigación intervención posibilitará iniciar una nueva visión, a partir de la construcción de conocimientos en forma conjunta con todos los actores que guardan relación con el objetivo de la presente investigación, el cual es la comprensión de la enseñanza de la escritura en los niños de grado quinto de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto, con el fin de construir e implementar una propuesta didáctica en el mismo campo, y así adentrarse a las posibilidades de este espíritu metodológico.

4.2 Enfoque Cualitativo

El enfoque cualitativo sostiene que las sociedades están construidas de significados y símbolos, y por ende, desplaza los datos numéricos o estadísticos y tiene en cuenta la intersubjetividad para poder abordar de manera reflexiva los significados sociales; los cuales, al

ser compartidos entre sujetos, conllevan a lograr una comprensión profunda de las situaciones tal como las muestran los actores de la presente investigación (Salgado, 2007).

De ahí que, este trabajo investigativo, por su naturaleza contextual, se sirva adecuadamente del enfoque en mención, ya que permite dilucidar los sentidos y los significados de las prácticas de enseñanza de los docentes, a partir de las estrategias didácticas que ellos planean e implementan frente al dominio de la escritura, así como de sus propias concepciones, intencionalidades, conocimientos y experiencias de vida cotidiana y profesional.

De igual forma, este enfoque permite que todos los actores del sistema observado se compenetren con su contexto cercano e interactúen con los demás desde una perspectiva integral del sujeto, donde cada uno cumple con un papel fundamental y determinado frente al problema de investigación; es en la interacción entre maestros y estudiantes donde se construyen las realidades frente a la enseñanza de la escritura, y es en esta misma como se puede comprender la enseñanza y consecuentemente, se la puede transformar.

Por otra parte, es de saberse que la investigación de corte cualitativo “(...) da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas. También aporta un punto de vista ‘fresco, natural y holístico’ de los fenómenos, así como flexibilidad.” (Hernández, et al., 2003, p. 19).

Por lo anterior, al concebirse que la enseñanza de la escritura es una práctica compleja que se construye a diario por medio de las estrategias del maestro, sus conocimientos y experiencias de vida, cabe resaltar que, el enfoque cualitativo dará acceso a una visión detallada, donde el problema de estudio va unido al contexto y al sujeto como ente diverso, único, complejo y cambiante. Así mismo, los fundamentos cualitativos, dan más humanidad y naturalidad al

proceso de escritura, el cual al ser tomado como proceso sistemático, es igualmente, variable y complejo (Cassany, 2001).

4.3 Actores del proceso de Investigación/Intervención

Teniendo en cuenta que la presente investigación es de tipo interventivo y fundamentada en los principios de la cibernética de segundo orden y el paradigma de la complejidad, los sistemas participantes están conformados por: dos docentes de grado quinto; dos docentes investigadores; 35 estudiantes de grado quinto, de quienes se eligieron ocho aleatoriamente para efectos de observación y análisis, 35 padres de familia que representan a sus hijos en la institución y de los cuales también se eligieron ocho, los correspondientes a los estudiantes elegidos; dos directivos, una coordinadora y el rector de la institución.

Como se evidencia en la siguiente tabla, cada sistema significó una parte representativa de un todo, actuó en función de su realidad y naturaleza y permitió que los objetivos se alcanzaran bajo los principios epistemológicos que soportan el presente trabajo investigativo.

Tabla 2 *Sistemas Participantes*

SISTEMAS QUE PARTICIPAN	DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA	¿CÓMO PARTICIPAN?	¿POR QUÉ PARTICIPAN?
DOCENTE	-Se trata de dos docentes que trabajan con grados quintos en la I.E.M.L.-S.J.B., uno que es especializado en el área de lenguaje y otro en área afín, en la cual, de una u otra forma, se generan espacios para la producción escrita. Este sistema estará orientado a brindar la información relacionada con aplicabilidad de estrategias didácticas que se esperan	-En el proceso de investigación a través de la aplicación de instrumentos de recolección de información y la observación directa. -En aras de generar procesos de autorreferencia y autorreflexión, con el fin de transformar la realidad observada. -Cediendo espacios de sus clases para hacer posible la observación participante. -Ajustando y	-Son importantes para el presente estudio en tanto se consideran como fuentes primarias de información, así como el valor de sus aportes por su experiencia en el campo laboral. -Porque desde los principios de la complejidad sucede que: los principios dialógico y hologramático permiten tomar este sistema como un claro ejemplo de la enseñanza efectuada en la I.E.M.L. – S.J.B., desde la dualidad pero en la unidad, desde la parte pero hacia el todo y viceversa; ya que la enseñanza suministrada por estos dos actores recae en el currículo y el sistema educativo institucional, mientras éstos últimos, a su vez, también orientan el quehacer de los docentes.

	describir e interpretar en función de sus fortalezas y debilidades, así como a detección de los aciertos y las oportunidades de mejora, para orientar la toma de decisiones y diseñar acciones para construir la propuesta didáctica.	flexibilizando las programaciones curriculares para generar espacios propicios para la investigación. -Brindando sus aportes, desde la realidad observada, para encontrar oportunidades de mejoramiento y proponer alternativas de transformación.	Adicionalmente, atendiendo al principio de recursividad, el quehacer de los docentes es reflejo de su realidad pasada, puesto que ellos fueron formados en cierto estilo y para ciertos objetivos, y ellos, igualmente, formarán bajo la misma esencia; el producto tiene eco y se reproduce (Morín, 2009). -Su naturaleza se dirige hacia el trabajo en pro del mejoramiento y la formación.
DOCENTE INVESTIGADOR	- Los dos docentes – investigadores son especialistas en el área de lenguaje, uno trabaja en sección primaria (grado quinto de la I.E.M.L. – S.J.B.) y el otro en educación básica y media (grados séptimos y décimos de la misma institución). Ellos hacen parte del sistema, y trabajan como observadores participantes, aplicando el principio de autorreferencia para reflexionar sobre la realidad, intervenirla mediante la implementación de una propuesta didáctica y transformarla en pro de la enseñanza de la escritura en grados quinto, y hablando desde el paradigma de la complejidad, hacer eco en toda la institución.	-A través de las distintas acciones que demanda la presente investigación, tanto en aspectos formales, procedimentales e investigativos. -Actuando en calidad de observadores y observados. -Generando procesos de autorreferencia y autorreflexión, con el fin de transformar la realidad observada. -Cediendo espacios de sus clases para hacer posible la observación participante. -Ajustando y flexibilizando las programaciones curriculares para generar espacios propicios para la investigación. -Brindando sus aportes, desde la realidad observada, para encontrar oportunidades de mejoramiento y proponer alternativas de transformación.	-Al igual que con el sistema anterior, su importancia se valida al ser fuentes primarias de información. -Así mismo, analizando el porqué de su participación, desde el paradigma de la complejidad, se observa que: los tres principios dialógico, hologramático y de recursividad están inmersos en ellos, puesto que, también, ejercen una enseñanza que recae en el currículo y el sistema educativo institucional, mientras éstos últimos, a su vez, también orientan el quehacer de ellos. Así mismo, su realidad pasada, se reproduce en su presente (Morín, 2009). -Adicionalmente, porque son los responsables de llevar a cabo la investigación y propiciar una transformación de la realidad del problema observado, haciendo eco a nivel institucional y por ley de complejidad, haciendo eco a nivel regional y nacional. -Su naturaleza se dirige hacia el trabajo en pro del mejoramiento y la formación.
ESTUDIANTES	Son ocho estudiantes elegidos aleatoriamente, pertenecientes a grado quinto uno de	-A través de sus actividades cotidianas de aula respecto a la labor escritural. -A través de la	-Su participación es necesaria para la investigación, ya que sin ellos no es posible la labor de enseñanza. -Son el reflejo del quehacer didáctico puesto que a través de sus

	la I.E.M.L – S.J.B. Son niños y niñas de edades entre los diez y doce años. Este sistema permite hacer visible la labor de enseñanza de los docentes y docentes investigadores.	aplicación de instrumentos de recolección de información y la observación directa. -Aportando ideas e información para construir la propuesta didáctica. -Actuando de acuerdo a lo requerido en la propuesta didáctica.	de composiciones escritas y acciones académicas, es como se ven reflejadas las prácticas de enseñanza. -Desde la perspectiva de la cibernética de segundo orden y la complejidad, ellos hacen parte del todo y el todo está en ellos, sin ellos no sería posible llegar a la particularidad ni a la universalidad.
PADRES DE FAMILIA	Se trata de ocho padres de familia que representan a los ocho estudiantes elegidos. Este sistema permite comprender la realidad desde una visión externa, pero igualmente, cercana.	Participan a partir de su aprobación, mediante consentimiento informado, para que la investigación se pueda aplicar con sus hijos. En la aplicación de entrevistas, con el fin de suministrar información útil para la investigación. Haciendo un acompañamiento pertinente, antes, durante y después del proyecto de investigación.	Son quienes brindan el consentimiento para el desarrollo de la investigación, así como sus aportes al desarrollo exitoso de esta.
DIRECTIVOS	Conformado por una aspirante a título de doctorado y coordinadora de la I.E.M.L – S.J.B. y el magister y rector de la misma institución. Este sistema es importante en tanto será quien brinde la aprobación y apoyo institucional para el desarrollo de la investigación.	A través de la aprobación y apoyo del tema de estudio.	-Son los entes legales que dirigen la I.E.M.L.-S.J.B. -Son promotores y actores del mejoramiento institucional en conjunto con los docentes que allí laboran. -Son responsables de propiciar los elementos necesarios para encaminar la institución hacia los senderos de la misión y visión institucional. -Son los que propician los espacios y elementos requeridos para la reestructuración curricular. -Son los que administran y gestionan los recursos físicos de la institución y los ponen al servicio de la misma.

Formato tabla: Bernal (2016)

4.4 Estrategias de Investigación/Intervención

Se destaca que en el proceso de investigación se realizó una intervención y acompañamiento desde el contexto educativo de los estudiantes del grado 5° y los docentes de Lengua Castellana de la Institución del mismo nivel educativo, por ello, fue necesario abordar los procesos investigativos desde:

4.4.1 Observación Participante.

Se usa principalmente en investigaciones sociales. Una de las premisas básicas del investigador que opta por esta estrategia de recopilación de datos es pasar el mayor tiempo con los individuos que estudia y vivir del mismo modo que ellos. La observación es un procedimiento de recogida de datos que permite crear una representación de la realidad, de los fenómenos de estudio. En sí, es un procedimiento que posee carácter selectivo y se focaliza por alguna cuestión que preocupa; antes de iniciar una observación, el investigador determina una finalidad (Rodríguez, Gil y García, 1999).

La observación participante exige la presencia prolongada del investigador en determinados espacios y momentos en los que se producen acontecimientos relevantes para la investigación, en ésta existe un vínculo social entre el investigador y los participantes, así mismo se realiza una recolección de datos de manera sistemática (Quecedo y Castaño, 2002).

La técnica que se emplea en esta estrategia es el diario de campo, el cual es un instrumento utilizado para registrar todos los hechos que son susceptibles de ser analizados e interpretados, es la recolección de un conjunto de procesos sociales que vincula al sujeto y al investigador (Fernández, 2001, P: 45). Por esto es un elemento de vital importancia dentro de esta investigación, es una herramienta que ayuda a sistematizar las experiencias o los acontecimientos para luego analizar la información obtenida y registrada.

De esta manera, es necesario llevar un diario de campo con el fin de tener registro del avance que se genera durante el tiempo de investigación, y luego analizar los datos adquiridos para la descripción de las estrategias didácticas dedicadas a la enseñanza de la escritura de grado quinto de la I.E.M.L. – S.J.B., así como la identificación de las fortalezas y debilidades en este mismo campo, y finalmente poder abordar el proceso de la propuesta didáctica a llevarse a cabo.

En este caso el diario de campo se usa de manera sistemática y consecuente con la observación participante, debido a que brindará la posibilidad de suministrar los datos requeridos para comprender la realidad observada y construir la propuesta didáctica, es decir, que el diario de campo es una base para dar cuerpo a lo que se llamó el “cuentidario”; el propósito de esta herramienta dentro de este objetivo es, principalmente, documentar de manera progresiva las actividades observadas y realizadas pertenecientes a la propuesta didáctica.

4.4.2 Entrevista.

Se puede definir la entrevista cualitativa como una conversación individualizada y particular, que es provocada por el investigador y va dirigida a aquellos sujetos que pueden aportar a su finalidad, desde un esquema flexible y dialogizado (Martínez, 2000).

Desde el enfoque cualitativo en una entrevista individual, no se cuenta con un cuestionario para ello, si no con un guion previo que se desarrolla durante la conversación establecida y que pueden modificarse con respecto a las respuestas obtenidas (Kvale, 2011).

Para efectos del presente estudio, se lleva a cabo entrevistas de tipo semiestructurado, con el fin de garantizar, en lo posible, diálogos y no cuestionarios totalmente fijos que puedan llegar a ser invasivos y puedan incomodar al entrevistado.

Entrevista Semiestructurada.

Este tipo de entrevista es, sin dudas, un buen elemento para la presente investigación, ya que permite participar con el otro, a través de preguntas pre-establecidas, pero que son factibles de profundizarse o realizarse en un orden acorde a la conveniencia del diálogo.

Las preguntas están definidas previamente en un guión de entrevista pero la secuencia, así como su formulación puede variar en función de cada sujeto entrevistado. Es decir, el investigador realiza una serie de preguntas (generalmente abiertas al principio de la entrevista) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante para cumplir sus objetivos, realizando nuevas preguntas. (Blasco y Otero, 2008, p. 3)

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron con el fin de confrontar información suministrada por docentes, estudiantes y padres de familia; se realizaron en la I.E.M.L. – S.J.B., en un lugar cómodo y adecuado para los participantes, tal como la sala de audiovisuales.

Entrevista Semiestructurada a Docentes.

En aras de apoyar los objetivos específicos uno y dos de éste trabajo investigativo, se indaga los recursos y estrategias didácticas en el proceso de enseñanza de la escritura para mantener una linealidad entre el problema de la investigación y las posibles alternativas para la construcción de la propuesta didáctica (Anexo A.). Se aplicaron a tres docentes de grado quinto, dos de lengua castellana y uno de área transversal, entre los cuales figura uno de los investigadores bajo el perfil de licenciado de lengua castellana y docente activo en grado quinto de primaria; al tratarse de una investigación intervención mediada por los principios de la cibernética de segundo orden

y el paradigma de la complejidad, es de entenderse que los investigadores son observadores, pero también son observados, puesto que participan del sistema.

Entrevista Semiestructurada a Estudiantes.

Teniéndose en cuenta el número de actores, fueron ocho las entrevistas aplicadas, en las que se preguntó sobre los intereses de los estudiantes en cuanto a la escritura, sus gustos sobre textos: narrativos, argumentativos e informativos a la hora de escribir y las dificultades que presentan al realizar el proceso de escritura; esto con el fin de apoyar los dos primeros objetivos específicos (Anexo B.).

Entrevista Semiestructurada a Padres de Familia.

Se cuestiona el proceso de escritura en el que se encuentran los estudiantes desde el punto de vista de los padres de familia. Con esta herramienta es posible alinear datos y comparar resultados respecto a las posibles fortalezas y dificultades en la enseñanza de la escritura, de acuerdo al objetivo específico número dos, que se alcanzan a vislumbrar; en cierta medida, bajo las apreciaciones de los padres de familia frente a la enseñanza y aprendizaje de la escritura (Anexo C.). De acuerdo al sistema de actores participantes fueron ocho las entrevistas abordadas, una por cada padre de familia.

4.4.3 Escenario Conversacional.

Se conoce como una técnica que recoge ideas o pensamientos de un grupo, en el cual se permite el intercambio de éstos. Aquí se intenta dinamizar los saberes de un tema específico referido a los pensamientos y vivencias de los participantes, a través de la retroalimentación de las visiones e interacción, con las intervenciones que se logren (Cano, 2005).

El objetivo era recoger toda la información posible acerca del tema de la presente investigación, información que complementa lo recogido en otras técnicas. En este caso el conversatorio es una herramienta que proporciona una mirada constructivista y participativa, donde los docentes y docentes investigadores actuaron en torno a la autorreferencia y reflexión de su quehacer didáctico, para vislumbrar una posible intervención y transformación de la realidad.

4.5 Ruta de Análisis de la Información

En esta fase, se tomó como punto de partida las categorías subyacentes a cada objetivo específico, las cuales fueron de carácter deductivo, luego se organizó y se clasificó toda la información obtenida en tablas matrices de Excel (Anexo D.), según cada estrategia y técnica de la investigación, para luego analizarla y poder sacar categorías inductivas y subcategorías inductivas, es decir, categorías y subcategorías sujetas cercanamente a los datos recogidos.

De esta manera, con base en la información vaciada en las matrices y en aras de establecer las categorías y subcategorías, se fueron captando aspectos nuevos, los cuales se distinguieron con diferentes colores de letra y se asociaron en diferentes celdas, para luego relacionarlos con el todo, e ir confrontándolos con las bases teóricas de la presente investigación, a fin de generar procesos de triangulación, análisis y discusión (Martínez, 2000).

Las matrices categoriales y subcategoriales (Anexo D.) se organizaron de manera coherente a la información y naturaleza de cada objetivo, estrategia y técnica; de ahí que en el extremo superior derecho de la tabla se consigna una nota instructiva para el entendimiento de cada una. Cada matriz proporciona relación lógica entre objetivos, categorías deductivas, categorías inductivas y subcategorías inductivas, además, suministra interpretación de carácter transversal, con el fin de facilitar el proceso de análisis.

Para mayor comprensión del trabajo categorial, fue necesario asociar los datos por niveles y objetivos, de manera que se encuentre una coherencia tanto vertical como horizontal.

Tabla 3 *Relación categorial de objetivo No. 1*

OBJETIVO	CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS
No. 1	Estrategias didácticas	Planeación de clase	Con base en objetivos curriculares. Se integran experiencias previas. Se planifica de acuerdo a estándares. La escritura se apoya de la tradición oral. Se tiene en cuenta los gustos de los niños. Las noticias de la actualidad se relacionan con los escritos. Escritura debe ser enseñada de manera transversal. Escritura se relaciona con las redes sociales.
	Enseñanza de la escritura	Estrategias didácticas usadas en la enseñanza de la escritura	Actividades dinamizadoras. Uso de guías. Explicación constante. Aplicación de puesta en común o socialización. Trabajo grupal. Trabajo individual. Acompañamiento del docente frecuente. Talleres de escritura relacionados con las temáticas. Repaso y afianzamiento. Oralidad relacionada con textos descriptivos, cuentos, fábulas. Dictados. Uso de resúmenes. Lectura de imágenes. Escritura con base en lecturas. Invención de finales de cuentos. Correcciones. Uso muy frecuente de tablero.
		Recursos utilizados para la enseñanza de la escritura	Uso de Imágenes. Uso de material audiovisual. Uso de esquemas, resúmenes y mapas conceptuales. El aula y la biblioteca escolar. Fotocopias de las guías. Uso de lecturas. Tablero.

Tabla 4 *Relación categorial de objetivo No. 2*

OBJETIVO	CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS
No. 2	Estrategias didácticas	Fortalezas en la enseñanza de la escritura	Imaginación y gusto favorable para la poesía, los cuentos, fábulas y textos relacionados con el diario vivir. Interés por llevar continuidad en los textos escritos. Resúmenes con base en textos leídos. Escritura se ejercita con el uso de las redes sociales. Escritura puede desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo. Escritura está presente en casi todo. Escritura permite la expresión. Participación de los estudiantes. Escritura para la vida. Escritura forma integralmente al estudiante.
	Enseñanza de la escritura		

Debilidades en la enseñanza de la escritura	Escaso dominio para textos argumentativos. Ausencia de signos de puntuación. Se mantiene tradicionalismo en la estructura textual narrativa (inicio, nudo y desenlace). Ideas agrupadas pero escasas de coherencia y cohesión. Uso de textos muy extensos. Bajo interés por escribir. Se hace escritura mecánica. Dificultades en la ortografía. Se da mucha importancia a la gramática y no al contenido. Dictado tradicional. Gramática foco de atención en la evaluación. Inclinación más por la lectura que por la escritura. Existe dificultad por la rima en los poemas. Dificultad en la estructura de las cartas. Confusión entre mito y leyenda. Escaso acompañamiento de los padres en casa. Padres hacen las tareas, por ende, el estudiante no práctica. Escasa continuidad en la enseñanza de la escritura.
---	--

Tabla 5 Relación categorial de objetivo No. 3 (Objetivo No. 1 de propuesta didáctica)

OBJETIVO	CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS
No. 3 (No. 1 de Propuesta Didáctica)	Enseñanza de la escritura	Estrategias didácticas	Talleres para construir cuentos y cartas. Espacios vacíos para completar información. Uso de melodías y sonidos de la vida cotidiana para evocar saberes previos. Contextualización de los escritos.
	Propuesta didáctica		
	Reflexión y/o auto-referenciación	Materiales a emplearse	Melodías. Sonidos. Libro Mal de escuela de Pennac (2009)
		Propósitos que se persiguen	Interacción. Comunicación. Expresión de pensamientos y sentimientos. Generar significación. Planear con base en lineamientos y estándares. Propiciar actividades novedosas. Enseñanza de la escritura de manera transversal. Necesidad de autorreferenciar y reflexionar sobre la enseñanza de la escritura. Composición de escritos narrativos.
		Saberes previos	Maestro conoce estrategias didácticas para enseñar escritura. La música, los sonidos y las imágenes como motores para evocar saberes previos. Medios de comunicación influyen en la enseñanza de la escritura, puesto que suministran saberes previos. Los textos leídos en el pasado proveen saberes previos en el presente. La transversalidad de la escritura permite saberes previos. La escritura y los saberes previos potencian la imaginación.

Frases de reflexión y/0 referenciación frente a la enseñanza de la escritura	La enseñanza de la escritura un ejercicio que requiere de planeación. Se debe asumir la enseñanza de la escritura como un todo. Escritura no es solamente un producto gramatical. Escritura es un medio de expresión, de iniciativa, de motivación. Escritura no es un ejercicio mecánico.
Frases de reflexión y/0 referenciación frente al aprendizaje de la escritura	Escritura es convencional y por ende, también debe ser aprendida con conocimientos gramaticales. La ortografía es necesaria para la claridad del texto. Enseñar escritura debe llevar a aprender y expresar con iniciativa y motivación.
Frases de reflexión con base en teorías o experiencias observadas en la vida de otros	La enseñanza pasada dedicada para la formación del maestro repercute en la enseñanza presente que ellos llevan a cabo. En el pasado la enseñanza de la escritura se centraba en la buena letra y la ortografía. En el pasado se enseñaba por medio del temor. Maestros comparan su pasado y las bondades del presente con la actual investigación y se muestran reflexivos y agradecidos. Libro mal de escuela de Pennac (2009) lleva a los maestros a generar reflexión y autorreferencia.

Tabla 6 *Relación categorial de objetivo No. 3 (Objetivo No. 2 de propuesta didáctica)*

OBJETIVO	CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS
No. 3 (No. 2 de Propuesta Didáctica)	Estrategias didácticas	Estrategias didácticas	Dinámicas para mantener orden de la clase y dar participación. Aprendizaje colaborativo y cooperativo. Enseñanza implícita de macroestructura del cuento. Frases conectoras para generar escritura. Evocación de saberes previos por medio de sonidos cotidianos. Carta en forma de narración. Personificación con base en personas cercanas de la vida real. Organización de frases para formar un escrito completo y coherente. Autorreferencia y reflexión del maestro para generar enseñanza adecuada.
	Enseñanza de la escritura		
	Composición escrita		
	Reflexión		
		Materiales empleados	Textos. Sonidos del diario vivir. Melodías. Lapiceros de distinto color. Pelota roja.
		Instrucciones – ejemplificación	Instrucción suficiente y repetida. Indagación para asegurar la claridad. Ejemplificación con base en otros textos. Textos de autoría del docente para ejemplificar.

Contextualización	Los escritos requieren contexto. Contexto facilita la producción escritural. Contexto da sentido e intención comunicativa al escrito.
Saberes previos	Sonidos de la cotidianidad y melodías evocan saberes previos. Saberes previos facilitan la producción escrita. Saberes previos sirven para generar significación.
Creación de significados	Enseñar escritura no es algo mecánico. Gramática no se debe imponer, se debe motivar. La autonomía del escritor genera significación.
Producción escrita	Socialización de lo escrito genera interacción. Requiere del compromiso y motivación del estudiante. Escritura guiada genera menos errores gramaticales.
Frasas de auto-referencia o reflexión.	Autorreferencia y reflexión generadas cuando el docente desarrolla las actividades que planea. Recuerdos, sentimientos y saberes previos movilizan la realidad y la transforma.
Reacciones de los estudiantes y/o docente en calidad de estudiante	La socialización de los escritos motiva a escribir. La interacción con el docente genera compenetración y confianza a la hora de escribir. Los borradores son necesarios y generan escritos gramaticalmente adecuados.

Tabla 7 *Relación categorial de objetivo No. 3 (Objetivo No. 3 de propuesta didáctica)*

OBJETIVO	CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS
No. 3 (No. 3 de Propuesta Didáctica)	Reflexión de experiencias vividas	Pensamientos	Interés por mejorar la enseñanza. Evaluación como acción integral y participativa. Autorreferencia requisito para transformación. Facilidad de aprender en relación con el contexto. Gramática y ortografía se adquiere con la práctica y de manera paulatina. Acompañamiento de docente y otros fortalece los aspectos formales de la lengua escrita. Debe primar la expresión desde la motivación e iniciativa del estudiante. Factibilidad para crear nuevas estrategias didácticas desde el ingenio del docente. Propuesta didáctica aplicada como inicio de un futuro. Se evalúa la pertinencia y efectividad de las estrategias didácticas cuando el docente además de planearlas las desarrolla.
	Didáctica de la escritura	Sentimientos	Orgullo y gratitud frente a la investigación. Se sintió trabajo en equipo. Docentes son ejemplo de vida e influyen en los estudiantes. Necesidad

	de continuar transformando la realidad desde la práctica didáctica y pedagógica. Importante sembrar amor por lo que se escribe. Lapiceros de colores una técnica para trabajo cooperativo.
Transformaciones	Escritura debe ser un foco transversal. Se asume la enseñanza de la escritura desde la comunicación, la intencionalidad, el contexto y la significación. La gramática no se debe descuidar para evitar la fosilización de errores. Práctica no es igual a acciones mecánicas. Importante que se escriba con iniciativa, ello permite la conciencia sobre lo que se escribe y genera procesos de corrección y revisión. Los sonidos e imágenes despiertan memoria sensorial para evocación de saberes previos. Ser docente es también ser estudiante y aprender constantemente. Necesidad de innovar para alejar las prácticas del pasado.
Sugerencias	Importancia en utilizar estrategias variadas y novedosas. Motivar y no atemorizar. Necesidad de que el maestro se convierta en autor de escritos, que luego los exponga como modelos. Escritos del maestro equivalen a material auténtico y contextualizado. Importancia sobre la conciencia del estudiante frente al para qué escribir. Autorreferencia necesaria.
Experiencias valiosas	Maestro en calidad de guía y amigo. Escribir sobre experiencias propias. Evocar recuerdos del pasado inspira. La conciencia sobre el error gramatical impulsa a la búsqueda de asesoría. En el trabajo colaborativo y cooperativo el docente también hace parte. Los sonidos e imágenes potencian la imaginación. Imaginación produce significación. Los talleres de la propuesta didáctica fueron motivantes y adecuados.
Estrategias emergentes	Desde otras asignaturas se podría trabajar con estrategias similares a las aplicadas en la propuesta didáctica. Cercanía del docente importante para el trabajo en equipo y el refuerzo de la enseñanza. Uso de distintos ritmos musicales de interés del estudiante para potenciar la expresión y la motivación. Creación de reportajes con base en contexto cercano. Creación de reportajes con base en la enseñanza del maestro. Uso de conectores y oraciones en papeles de colores para trabajar la organización y macroestructura textual.

Inicialmente, el anterior procedimiento descrito se efectuó con base en las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes del sistema observado, con el fin de describir las estrategias didácticas usadas y sus posibles fortalezas y debilidades en torno a estas mismas. La importancia de este momento fue crucial, puesto que es desde esta etapa cuando los investigadores se ubican activamente como actores participantes en la base del problema de investigación. De igual forma, para estos mismos dos objetivos, se pusieron al servicio los datos recogidos de las entrevistas a estudiantes.

Seguido a esto se abordó la información de acuerdo a las entrevistas destinadas a los padres de familia, con el fin de interpretar las fortalezas y debilidades en la enseñanza de la escritura, reflejadas en las percepciones que ellos poseen. Cabe resaltar, que estas entrevistas se hicieron para apoyar el segundo objetivo específico y no el primero, ya que, los padres de familia dan más cuenta del proceso de escritura de sus hijos que de parámetros concretos frente al quehacer didáctico y contextual dentro del aula.

Posteriormente, la información obtenida a través de las entrevistas se confronta e interpreta con lo observado y plasmado en el diario de campo, esto como una indagación adicional pero primordial, puesto que es desde la observación participante como se llega a la intervención de la realidad, e igualmente, a la interpretación cercana de la misma.

Finalmente, dirigiendo la mirada hacia la construcción e implementación de la propuesta didáctica, fue necesario empezar con un escenario conversacional, en el que se esperó propiciar espacios de autorreferencia y reflexión sobre el quehacer didáctico fundamentado en los conocimientos y experiencias de cada docente participante, así como de los datos categoriales y subcategoriales arrojados por medio de las acciones emprendidas en los dos primeros objetivos específicos, los cuales aparte de brindar lo necesario para describir las estrategias didácticas

empleadas para la enseñanza de la escritura en grado quinto e identificar las fortalezas y debilidades en la enseñanza de la misma, también servirían de base para conseguir ideas y fundamentos teóricos para construir e implementar la propuesta didáctica.

La propuesta didáctica resultó ser pensada desde el contenido de la obra de Daniel Pennac (2009) “Mal de escuela”, con el fin de generar procesos de autorreferencia y reflexión en los docentes; se basó en la idea de secuencia didáctica a través de talleres y se dirigió hacia la enseñanza de la composición escrita narrativa intentando abordar el proceso escritural como un constructo poseedor de intencionalidades, contextos, saberes previos, interacciones y propósitos comunicativos.

Con el anterior entramado de aportes, se pensó que lo más propicio sería trabajar bajo los aspectos de la estructura narrativa pero conectada con un toque particular, como lo sería la esencia de un diario. Al final se logra la idea de implementar lo que se llamaría el “Cuentidiario”, es decir un diario a manera de cuento, donde el escritor pueda encontrar una cercanía con su propia producción escrita, se identifique con su vida cotidiana, encuentre un contexto cercano para sus escritos, evoque saberes previos y desee comunicar sus sentimientos y pensamientos de manera intencional, consciente y planificada.

Para efectos de la aplicación de la propuesta didáctica, se decide que uno de los docentes actúe en calidad de estudiante, a fin de generar procesos reflexivos profundos frente a la enseñanza de la escritura en grado quinto. Ante este particular, fue necesario llevar a cabo, nuevamente, la observación participante mediada por el diario de campo (Anexos D. y E.), puesto que se debía dejar registro del proceso aplicativo de cada taller y actividad que conformó todo el proceso didáctico.

Finalmente, para apoyar significativamente el alcance del objetivo general, se construye un último escenario conversacional, en el cual se evidenció el surgimiento de nuevas subcategorías que darían un toque especial al presente trabajo investigativo y permitirían generar aportes decisivos.

Los instrumentos cualitativos se analizan y se interpretan principalmente desde las recurrencias encontradas en las respuestas que entregaron los sujetos (docentes, estudiantes y padres de familia), así como, desde la fundamentación teórica para argumentar los hallazgos encontrados en la propuesta didáctica.

Todo el análisis de resultados se hace fundamentalmente desde el ejercicio descriptivo, cabe señalar que en sentido amplio, “puede definirse la metodología cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 7)

Finalmente, cabe anotar que, por el hecho de garantizar la reserva de identidad de los sistemas participantes, se asignó la siguiente codificación:

Tabla 8 *Codificación de los sistemas participantes.*

Docentes	Docentes investigadores	Estudiantes	Padres de familia
D.1/D.E. = Docente de lengua castellana que labora en grados quintos, y que para efectos de la propuesta didáctica asumió también el papel de estudiante.	D.I.1 = Docente investigador, perteneciente al área de lenguaje, que labora en básica secundaria.	Ocho estudiantes de grado quinto uno: E.1 E.2 E.3 E.4 E.5 E.6 E.7 E.8	Ocho padres de familia correspondientes a los ocho estudiantes elegidos: P.1 P.2 P.3 P.4 P.5 P.6 P.7 P.8
D.2 = Docente de área afín a lengua castellana.	D.I.2 = Docente investigador, perteneciente al área de lenguaje, que labora en grado quinto de primaria de la sede Julián Bucheli.		

En resumen, el diseño metodológico se puede compactar en la siguiente tabla:

Tabla 9 Resumen sistémico de diseño metodológico.

OBJETIVO GENERAL				
Comprender las estrategias didácticas para enseñar escritura en grado quinto de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto, con el fin de implementar una propuesta didáctica que permita transformar la realidad observada.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS	TECNICA	INSTRUMENTO	RECURSO
1. Describir las estrategias didácticas que orientan a los docentes de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto en, frente a la enseñanza de la escritura de los educandos de grado quinto.	- Estrategias didácticas	Entrevistas a docentes.	} Guía de entrevista.	} Registro de respuestas (Anexo D.).
	- Enseñanza de la escritura.	Entrevistas a estudiantes.		
			Observación participante.	➔ Diario de campo.
2. Interpretar las fortalezas y debilidades presentadas en la enseñanza de la escritura en grado quinto de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto.	- Debilidades en la enseñanza de la escritura.	Entrevistas a docentes.	} Guías de entrevistas	} Registro de respuestas (Anexo D.).
		Entrevistas a estudiantes.		
	- Fortalezas en la enseñanza de la escritura.	Entrevistas a padres de familia.		
		Observación participante.	➔ Diario de campo.	➔ Registro de diario de campo (Anexo D.).
3. Implementar una propuesta didáctica que contribuya a la enseñanza de la escritura en grado quinto de la I.E.M. Libertad Sede Julián Bucheli de pasto.	- Propuesta Didáctica	Escenario conversacional No.1.	➔ Diario de campo.	➔ Registro de diario de campo (Anexo D.).
	- Enseñanza de la escritura.	Observación participante.	➔ Diario de campo.	➔ Registro de diario de campo (Anexo D. y E.).
		Escenario conversacional No.2.	➔ Diario de campo.	➔ Registro de diario de campo (Anexo D.).

5. Propuesta Didáctica

“Narrando, Narrando, Mi Vida Voy Contando – Cuentidario”

Luego de haber analizado el problema de investigación con base en la información categorial descrita e identificada según los dos primeros objetivos específicos planteados, se procede a cumplir con el tercer objetivo específico, el cual surge para transformar la realidad observada mediante la implementación de una propuesta didáctica para la enseñanza de la composición escrita narrativa bajo las perspectivas no sólo de producto gramatical, sino también de creación procesual, contextual, intencional y comunicativa.

Actuando bajo el paradigma de la complejidad, se entiende la presente propuesta didáctica como una construcción en conjunto con todos los actores pertenecientes al sistema observado, donde el aporte de cada uno de ellos reflejará la totalidad del constructo puesto que todos forman un entramado de todo, que no se puede fragmentar y por tanto no se puede excluir nada ni nadie (Morín, 2009). En este orden de ideas, docentes de lenguaje de grado quinto, docentes investigadores, docente de área transversal, estudiantes de grado quinto uno y padres de familia de estudiantes de grado quinto uno brindaron sus aportes desde sus percepciones, conocimientos previos y experiencias de vida.

La materialización de la propuesta didáctica se hizo posible gracias al análisis categorial que brindó los objetivos específicos uno y dos (entrevistas y diario de campo) y el inicio del objetivo número tres (escenario conversacional No. 1); con toda la información obtenida se pudo construir e implementar la propuesta didáctica “Narrando, narrando, mi vida voy contando, Cuentidario”.

5.1 Objetivos de la Propuesta Didáctica

5.1.1 Objetivo General.

Propiciar algunas herramientas y conocimientos didácticos, requeridos para la enseñanza de la composición escrita narrativa en los estudiantes de grado quinto de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto, partiendo de acciones de autorreferencia y reflexión desde los maestros, con el fin de comprender la enseñanza de la escritura en grado quinto.

5.1.2 Objetivos Específicos.

- Construir una propuesta didáctica para la enseñanza de la composición escrita narrativa, partiendo de la autorreferencia y la reflexión.
- Implementar la propuesta didáctica para la enseñanza de la composición escrita narrativa, donde el docente de lengua castellana de grados quintos haga las veces de estudiante, con el fin de propiciar espacios de reflexión sobre la labor de enseñanza de la escritura que lleven a la comprensión de la misma.
- Reflexionar frente a las experiencias vividas con base en la propuesta didáctica aplicada y la enseñanza de la escritura.

5.2 Fundamentos de la Propuesta Didáctica

5.2.1 Reseña: Mal de Escuela (Pennac, 2009).

La propuesta didáctica será fundamentada en *Mal de escuela* de Daniel Pennac (2009), escritor que es conocido como un pedagogo y profesor francés, autor de varios libros, que en un principio, fueron dirigidos a un público infantil y juvenil. Se ha inclinado siempre por las letras, es por eso que alterna su oficio de maestro de literatura con la labor de escritor; a lo largo de su experiencia se han destacado varias obras como *El señor Malaussène*, una novela negra y con tonos de jocosidad, muy popular entre los adolescentes; *La pequeña vendedora de prosa*;

Señores niños; La felicidad de los ogros; pero el libro que sin duda lo llevo a la popularidad entre docentes y estudiosos de la ciencias de la educación es *Mal de escuela*, premiado en el 2007, por su calidad creativa y valor educativo.

En *Mal de escuela* Pennac (2009) decide ubicarse en su época de estudiante y relatar en primera persona la experiencia de ser un “zoquete” y de alguna manera responder con la gran pregunta de cómo se enseña cuando siempre se vivió entre la zoquetería. La educación y la escuela han sido punto focal para un sinnúmero de artículos, libros, conferencias, entre otros; no obstante, Daniel Pennac se devuelve en el tiempo y trata la problemática de la educación desde el punto de vista de un estudiante, pero no cualquier estudiante, del mal estudiante, aquel que se considera un ser despreocupado y retraído; para este caso el autor intenta mostrar a sus lectores la angustia y el dolor que experimenta siendo asociado como un “zoquete” y que para la época causaba el rechazo y la burla de sus compañeros.

Recordar eventos como acostarse con los nombres de las capitales europeas completamente memorizadas y al día siguiente no recordar ninguna frente a los demás estudiantes y docentes, describir el mal sabor de boca que le dejaban las matemáticas después de atragantarse con ellas; y es que nada de esto era gratis, puesto que mientras se excusa el comportamiento de los niños siempre habrá un zoquete. En el caso de Daniel no era raro escuchar la frase “es que al niño no se le dan las matemáticas”, palabras que indultan al alumno y lo salvan del esfuerzo. Se habla de una lástima infundada entre los padres hacia sus hijos que simplemente no logran entender una materia o su caligrafía es inentendible – pobrecito mi hijo, ¡no tiene buena letra!- es claro que ser buen estudiante no debe ser considerado un don, y los estudiantes no son animales a quienes se amaestra enseñándoles trucos nuevos como memorizar las tablas o escribir en letra cursiva.

Las reflexiones que hace Pennac (2009) respecto a las disfunciones de la escuela y a la pedagogía llevan a crear anotaciones en torno al estudiante y su dolor de sentirse incompetente para aprender, incluye la exclusión del alumno en un salón de clase en donde visiblemente los puestos ya están dados y el de ser mal estudiante es el puesto que se ocupa sin remedio. La falta de amor a la enseñanza que se genera por parte del profesor y la apatía que contagia a sus estudiantes.

Ser un zoquete no es nada fácil, en realidad es complejo: no hacer lo que se debe, ser un bromista, convertirse en un charlatán y por supuesto, ser popular entre otros zoquetes; para Pennac la “zoquetería” era causa de rechazo desde el punto de vista del educador, pero desde la perspectiva del estudiante, es motivo de dolor, impotencia y de cualquier modo un sentimiento de fracaso continuo que hoy Daniel Pennac lo hace visible en *Mal de escuela*.

A pesar de que *Mal de escuela* muestra un panorama general de la educación, es posible ver en gran parte del libro la preocupación en cuanto a la enseñanza completamente mecánica de la escritura, si bien es importante la memorización de las letras, para Daniel Pennac (2009) esto significaba desligarse de la clase y de a pocos transformar las letras en dibujos que contaban historias, sin embargo, esto no es aceptable para el profesor de escritura, puesto que el estudiante no está acatando las reglas de la clase. La escritura se asume como un elemento creador que se ha estado impartiendo de manera militarizada y, de alguna manera, fría.

Con respecto a la estructura en la que está escrito el libro, es posible decir que Pennac (2009) presenta una lectura fácil, amena y llena de humor completamente inocente que no se escapa del sentido común, puesto que se organiza en una especie de diario en donde el protagonista se transporta a su época de estudiante y comenta una situación que se ignora “la educación según un mal estudiante”. El libro es un buen elemento de reflexión respecto a la forma como se está

enseñando, especialmente a escribir, teniendo en cuenta que la producción escritural es sin lugar a dudas una de las habilidades más importantes y complejas adquiridas en los niños; es importante entender que la escritura se complementa con la imaginación, todo proceso creativo es beneficioso y Daniel Pennac lo deja claro en su libro: cualquier manifestación escritural independientemente de si son graffías o dibujos es importante y positivo.

El libro al ubicarse en una estructura autobiográfica, recurre a diversos elementos que ayudan a entender mejor el planteamiento del protagonista: tarjetas de notas escolares de Daniel, cartas y cuadernos que relatan la evolución educativa y a la vez muestran que el estudiante lejos de no saber, se encuentra en una encrucijada, una lucha de poderes entre el miedo y la burla. Se nota en sobremanera que Daniel sufría en silencio, pero no se permitía revelarlo, atacar a un estudiante es la manera más efectiva de encerrarlo en su mundo.

La lectura del libro *Mal de escuela* garantiza entender el otro lado de la educación; lleva al lector-educador a vivir el contexto del educando; revela al lector-estudiante que el aprendizaje se da en los lugares menos esperados, en este caso Daniel se encontró cómodo en los internados, pues se dio cuenta que no saber no se relaciona con la zoquetería, sino con la falta de vocación, creatividad y amor del docente.

Ante los anteriores planteamientos que reseñan la obra de Daniel Pennac (2009), cabe decir que la propuesta didáctica de la presente investigación, titulada “Narrando, narrando mi vida voy contando – Cuentidario”, ofrece las siguientes características y bondades:

- Es una estrategia didáctica que genera el principio de autorreferencia, puesto que mientras el estudiante va escribiendo, va contando su propia vida experimentada en el salón de clase, relacionada con su desarrollo académico y las acciones pedagógicas y didácticas que el niño percibe de su docente.

- Permite generar actitudes de reflexión frente al quehacer didáctico.
- Lleva a asumir la escritura como un proceso y un contenido, más no solamente como un producto.
- Se constituye en un elemento para la expresión libre del pensamiento
- Motiva y potencializa la creatividad y la imaginación.
- Propicia principios de autorregulación, ya que el estudiante irá identificando sus propias fortalezas y debilidades.
- Abordar los problemas de escritura como algo natural a la hora de aprender y necesario para mejorar.
- Desestigmatizar a los estudiantes con falencias escriturales, en vista de que la escritura no puede ser tomada únicamente como producto gramatical; ella cumple propósitos comunicativos que van más allá de unas simples grafías.
- El docente llega a transformarse en un amigo que acompaña y guía, y deja de lado el carácter fiscalizador, enjuiciador e impositivo frente al proceso escritural, su enseñanza y su aprendizaje.

5.2.2 Secuencia Didáctica.

Debido a que en la propuesta didáctica “Narrando, narrando mi vida voy contando. Cuentidario”, se tiene en cuenta el desarrollo de talleres desde una perspectiva progresiva, contextualizada y bajo tres fases: una introductoria, una de aplicación y una de cierre o evaluación, se adopta la idea de secuencia didáctica, con el fin de generar aprendizajes significativos con facilidad, puesto que por medio de ésta se propicia el acercamiento a los contextos, los conocimientos previos, el seguimiento y desarrollo ordenado, el desarrollo de actividades novedosas, la anulación de lo rutinario o monótono (Díaz, 2013).

Durante todo el proceso aplicativo, los investigadores observaron las necesidades del contexto y acercaron la producción textual a contextos cercanos que resultaron ser significativos para los participantes, puesto que evocaron sus saberes previos. Es así como, una secuencia didáctica tiene la capacidad de integrar el aprendizaje y la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa como referentes de una enseñanza bien planeada y desarrollada. Cuando el aprendizaje y la evaluación se relacionan a profundidad, la labor de enseñanza avanza acorde a las necesidades que se vayan detectando en el proceso y permite proponer estrategias adecuadas que suplan las necesidades, así mismo, genera la posibilidad de trabajar con elementos contextuales y de conocimientos que el estudiante ya posee y que seguramente va a utilizar para relacionar con los nuevos (Díaz, 2013).

Díaz (2013) sustenta que: “La línea de secuencias didácticas está integrada por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre” (p. 5). De ahí que la propuesta didáctica en mención inicia por presentar los conocimientos requeridos respecto a la estructura textual del cuento, luego desarrolla seis talleres para la producción textual narrativa y finalmente hace un cierre evaluativo para reflexionar en torno a las experiencias vividas.

En la mayoría de los talleres aplicados, las actividades de apertura permitieron establecer el clima de aprendizaje donde se evocó los aprendizajes previos del estudiante mediante problemas de la realidad o discusiones. Este tipo de actividades pueden no necesariamente ser aplicadas en clase sino también ser asignadas para casa, entre ellas se destacan: consultar información, hacer entrevistas, buscar ejemplos de un tema, entre otras. Las actividades de desarrollo deben llevar a la interacción de los conocimientos previos con el nuevo objeto de conocimiento anclado a un referente contextual (una exposición del docente, un video, una discusión, una lectura, imágenes, entre otros), esta fase de desarrollo requiere del trabajo intelectual con una información y el

empleo de esa información en alguna situación problema. Por último, las actividades de cierre se llevan a cabo para integrar el conjunto de tareas realizadas, efectuar una síntesis del proceso y del aprendizaje adquirido, con éstas se persigue que el estudiante reelabore su estructura conceptual previa y la reorganice; al igual que con las de apertura, éstas actividades también se pueden dejar para ser ejecutadas en casa, sin embargo, cual sea su espacio de desarrollo, constituyen un elemento fundamental para propiciar espacios de evaluación tanto para el docente como para el estudiante (Díaz, 2013).

5.2.3 ¿Qué es un diario?

Puesto que la propuesta didáctica aplicada maneja la esencia de un diario personal, en el cual el estudiante fue consignando sus producciones escritas con base en algunos elementos de su vida personal diaria, se hizo necesario adoptar el concepto de un diario, el cual es considerado un medio de comunicación personal que se crea desde el pensamiento íntimo y que lleva una continuidad. "Un documento personal o humano es aquel en que las características personales y humanas de alguien que es, en algún sentido, el autor del documento encuentran expresión, de forma que a través de éste el lector conoce al autor y sus puntos de vista sobre los sucesos a que el documento se refiere" (Redfield, citado por Plummer, 1989, p. 16). De acuerdo a lo anterior es posible decir que un diario se escribe durante un periodo de tiempo y por lo general se considera privado. Es posible destacar al diario como un subgénero de la autobiografía, gracias a su carácter narrativo y que se asume una escritura en primera persona. Sin embargo también es bien visto como un instrumento de investigación muy eficaz, puesto que Blumer (1982) afirma que "cualquier método de investigación que pueda decirnos algo acerca de la orientación subjetivo de los adores humanos tiene derecho o ser tenido en cuenta por los expertos", en otras

palabras, es posible entender que el diario personal tiene la magnífica característica de dar a conocer los elementos mentales, sociales y su funcionamiento, de quien lo escribe.

Los textos que se van creando son en esencia, fragmentados y fechados, no obstante, Plummer (1989) recalca que los documentos que cuentan hechos de una vida no son tan recientes, puesto que existen obras de inicio de la Ilustración que centran sus ideas a “hechos memorables” o situaciones vividas por grandes filósofos; para este caso el aporte que se rescata es meramente subjetivo. Ahora bien es el mismo Plummer (1989) quien referencia la aparición del primer diario personal moderno a mediados de la década de los 60, se trata de Samuel Pepys, quien escribió sus anotaciones y que posteriormente se mostró al mundo como un diario personal.

La lectura de un diario personal, por lo general, se realiza por el mismo autor, aunque, actualmente se ha usado mucho este tipo de escritura para la creación de obras literarias, es el caso de Rousseau, quien en 1782 publica sus confesiones y el escritor Goethe su obra "Dichtung und Wahrheit", esta última es considerada dentro de la literatura clásica como el inicio de la autobiografía como género de la literatura. La finalidad de el diario personal es la de dejar constancia de hechos y situaciones de quien lo escribe.

Por lo anteriormente mencionado, la idea de un diario encaja adecuadamente con la propuesta didáctica puesto que la intención es dejar una huella personal en lo que los estudiantes escriben, sientan la necesidad de escribir por iniciativa y tengan un producto personal que les identifique.

5.2.4 ¿Qué es un cuento?

Dentro de la propuesta didáctica, esta terminología se une con la anterior para crear lo que se denominó “Cuentidiario”. La intención era permitir la identidad y propiedad del estudiante escritor frente a sus escritos, pero para lograr una mayor efectividad y progreso en la producción

escrita y el manejo del idioma, se pensó en la necesidad de trabajar con textos narrativos, los cuales dieran la posibilidad de componer textos cortos, con coherencia y cohesión.

En consecuencia se asume trabajar con la narración desde la idea de la macroestructura del cuento. López (2004) refiere que el cuento es una narración breve oral o escrita de un suceso imaginario que puede tener eventos reales. Su finalidad es provocar en el lector una respuesta emocional. Hoy en día el cuento se usa como un elemento motivador que esencialmente se encuentra de manera escrita, no obstante, es necesario tener en cuenta que la comunidad Andina lo ha usado como instrumento educador y didáctico desde el principio de la comunicación; la raíz del cuento se manifiesta desde la oralidad, lo cual representa una gran riqueza en cuanto a enseñanza histórica se refiere.

El cuento se caracteriza porque contienen una enseñanza moral; su trama es sencilla y tiene libre desarrollo imaginativo. Se ambienta en un mundo fantástico donde todo es posible. En el ámbito escolar el cuento favorece la creatividad y habilidad lingüística, contribuye a obtener conocimientos nuevos, referente a los valores, y ubica al lector en un juego de roles, puesto que no es sorpresa ver lo mucho que los niños se identifiquen con un personaje o con la historia en general López (2004).

Los cuentos se clasifican según Padovani (2005), en cuentos de animales, donde los personajes son animales; cuentos de personas, en donde las personas toman el papel de personajes, se dice que este tipo de cuento nace en las antiguas tribus indígenas agrarias, por la necesidad de querer comunicar los sucesos a los que fueron expuestos en el momento en que picaros y ladrones quisieron aprovecharse y apropiarse de sus tierras; cuentos maravillosos son aquellos que narran una historia en un ambiente fantástico y que relacionan una realidad con eventos que pueden existir en sueños o en fantasías, en este caso se puede encontrar seres

imaginarios como hadas, ogros, elfos, entre otros y personajes reales como niños y adultos. Para cualquier tipo de cuento es importante el contexto del lector, esto para lograr un mejor entendimiento de las situaciones narradas.

Trabajar con cuentos en el aula beneficia grandemente al estudiante. La lectura de esta clase de textos llevan al estudiante a equilibrar sus conocimientos previos con nuevos saberes como por ejemplo la aplicación de valores humanos, el crecimiento de vocabulario, el desarrollo lingüístico y sobre todo trabajar con la capacidad de asombro que tienen los estudiantes en sus primeras etapas educativas (Ortega, 2009). Es importante recalcar que la imaginación de los lectores o escuchas crece y ayuda a que la actividad narrativa sea fructífera y creadora (Horcas, 2008). Por su parte Díaz (2002) agrega que la fluidez de las palabras se ve muy beneficiada a la hora de usar el cuento como pretexto para una enseñanza de la escritura, puesto que mediante este elemento la comunicación de los estudiantes no se limita a la mera oralidad, sino que descubren la importancia de las subjetividades en la escritura y lectura.

Ortega (2009) dice que el cuento tiene entre otros, un objetivo clave dentro de la educación de un ser humano y es la de unir distintas áreas del conocimiento mediante un escrito que puede ser real o ficticio, esto gracias a la capacidad de interdisciplinariedad que este posee. Además el cuento tiene como fin, resaltar las distintas significaciones que pueden ser dadas por los lectores, puesto que cada persona es un mundo y el conocimiento es diverso y cambiante.

5.2.5 El Taller.

Dentro de la fase de aplicación y desarrollo de la propuesta didáctica se diseñaron seis talleres para la producción de textos escritos de corte narrativo, incluyendo elementos para contextualizar y evocar los saberes en los estudiantes. Los talleres son aplicaciones didácticas que ponen en juego metodologías y estrategias con el fin de recolectar o aplicar algún concepto o

información de manera práctica y efectiva. Los talleres de la propuesta se enfocan en recolectar información acerca del nivel de escritura que tiene una cierta población del grado quinto de la institución en donde se realiza la investigación, por lo cual es el estudiante el responsable de su propio proceso de aprendizaje, el cual es personal e intransferible (Ander-Egg, 1999). Además se insiste en que el taller debe ser dirigido a un aprendizaje práctico y completamente cooperativo, así pues el estudiante, en este caso tallerista aprende haciendo y no solo escuchando, “aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas” (Ander-Egg, 1999, p. 11)

Talleres sobre la Estrategia Didáctica.

Encaminados a propiciar la escritura de cuentos de los estudiantes, tratar la realidad y experiencias de vida en los textos, y la concepción de la expresión escrita, desde la obra *Mal de escuela*, de Daniel Pennac (2009). Se asocia un trabajo grupal y en donde se unifica la formación teórica y la formación práctica, lo cual se desarrolla mediante un trabajo de enseñar a hacer por medio de conocimientos teóricos, métodos y técnicas que globalizan la teoría y la práctica. (Ander-Egg, 1999). Además se considera un instrumento completamente útil y necesario en la presente investigación puesto que el taller usa una metodología participativa, es decir, el estudiante participa activamente en el desarrollo de la actividad y conjuntamente se le forma para saber ser participativo (Ander-Egg, 1999)

5.2.6 El Diario como Elemento Motivador de Escritura.

La escritura de un diario somete al lector a interiorizar y a la formulación de preguntas retóricas que con el tiempo se van respondiendo, puesto que la vida y el mundo están estrechamente relacionados con los sueños y la subjetividad, (Gúrdipe, Falcón & Bernad, 2013); es claro que la escritura es un ejercicio de catarsis, que de una u otra forma generan en el que

ejerce esta acción una sensación de curación emocional y mental que rara vez se consigue con otro tipo de tarea. Escribir no es más que dirigirse a un lector ideal, en el caso de un diario personal, el lector idóneo es casualmente el mismo autor, es entonces cuando cada comentario y anotación, se transforma con el tiempo, siendo tan individual como subordinados entre sí. Los diarios personales o documentos personales se usan en áreas como la sociología, la antropología, las ciencias exactas y la literatura, para esta última es posible decir que el diario no se concibe parte de la literatura puesto que carece de una característica importante en la literatura: el querer ser publicado, es decir no mantiene el ámbito público de la comunicación. En este caso el diario personal se nombra como a-literatura, puesto que este reproduce el mundo, es un elemento documental, mientras que la literatura muestra por medio de imágenes un no-mundo, en otras palabras, un mundo ficcional (Picard, 1981). Entonces, es posible decir que el diario como elemento motivador para la enseñanza de la escritura, es sin duda completamente atractivo, en realidad, se torna completamente factible, teniendo en cuenta que los estudiantes son portadores de una imaginación totalmente nutrida.

Considerando que el diario personal se escribe para un solo lector: el autor, se podría llegar a confundir el valor motivador que éste posee, sin embargo, es posible decir que a pesar de escribir con ánimos de confidencialidad, siempre se quiere o añora un lector; el pensamiento de ser leído permanece patente conforme se escribe, ya sea de manera concreta o abstracta. Es evidente que la literatura puede considerarse como una declaración de amor, tal vez el diario se considere como una declaración de amor desesperada por darse a conocer, por salir de unas páginas que fueron escritas para el secreto y no para la controversia, tal vez esta clase de escritos exijan un lector y un escritor mucho más comprometido (Trapiello, 1998).

El “fragmentarismo” que trabaja el diario, lleva a pensar en que este recurso es factible dentro de la enseñanza, para lo estudiantes es mucho más sencillo crear pequeñas historias que quedan inconclusas, en realidad, da paso a una escritura abierta (Didier, 1996). El modelo de escritura diarística modela no somete al estudiante a la falta de coherencia, puesto que la lectura es puramente subjetiva; se piensa en una creación en donde todo se vale, no se prohíbe ningún aspecto porque en sí el autor está supeditado a un Yo diarístico que vive en un mundo ficcional pero que es solo el autor quien decide cuándo hacerlo público. (Luque, 2016)

5.3 Diseño de la Propuesta Didáctica

Para la comprensión, apropiación y análisis adecuados de la propuesta didáctica en mención, se hace necesario entender de manera sistemática los objetivos propios de ésta frente a sus categorías, técnicas, instrumentos y recursos, así:

Tabla 10 *Categorización por objetivos según propuesta didáctica.*

OBJETIVO GENERAL: Propiciar algunas herramientas y conocimientos didácticos, requeridos para la enseñanza de la composición escrita narrativa en los estudiantes de grado quinto de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto, partiendo de acciones de autorreferencia y reflexión desde los maestros, con el fin de comprender la enseñanza de la escritura en grado quinto.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	TÉCNICA	INSTRUMENTO	RECURSO
1. Construir una propuesta didáctica para la enseñanza de la composición escrita narrativa, partiendo de la autorreferencia y la reflexión.	Didáctica Composición escrita narrativa Autorreferencia Reflexión	Escenario conversacional No. 1	Diario de campo	Registro de diario de campo
2. Implementar la propuesta didáctica para la enseñanza de la composición escrita narrativa, donde el docente de lengua castellana de grados quintos haga las veces de estudiante, con el fin de propiciar espacios de reflexión sobre la labor de enseñanza de la escritura que lleven a la comprensión de la misma.	Enseñanza de la escritura Reflexión	Observación participante	Diario de campo	Registro de diario de campo Talleres (Como estrategias didácticas)

3. Reflexionar frente a las experiencias vividas con base en la propuesta didáctica aplicada y la enseñanza de la escritura.	Reflexión de Experiencias vividas	Escenario conversacional No. 2	Diario de campo	Registro de diario de campo
	Didáctica de la Escritura			

Luego de haber analizado los aspectos preliminares de la investigación, respecto al problema de investigación y los objetivos uno y dos de la misma, se hizo necesario establecer un plan que oriente las acciones que se debían tener en cuenta, con el fin de implementar la propuesta didáctica. Para ello se empezó con un escenario conversacional, el cual brindaría los elementos reflexivos, para comprender el problema de investigación en conjunto con el sistema de docentes y luego, con base en los datos recogidos y analizados, poder construir la propuesta e implementarla.

En consecuencia, se presenta como resultado una propuesta didáctica nutrida con los aportes de los docentes e investigadores, dando como artífice una secuencia didáctica fundamentada en el desarrollo de talleres que trabajarían la escritura narrativa, partiendo de estrategias didácticas que motiven la evocación de saberes previos de los estudiantes, la contextualización de los escritos y la intencionalidad comunicativa; lo anterior apoyado en la idea de querer generar ambientes de aprendizaje significativo. Adicionalmente, se piensa en la posibilidad de permitir que la docente de castellano, realice los talleres junto con sus estudiantes, a fin de generar un principio de autorreferencia y reflexión que lleven al objetivo general de la investigación, es decir, que lleve a la comprensión de las estrategias didácticas para enseñar escritura en grados quinto.

Por ende, fue necesario remitirse al concepto de secuencia didáctica, puesto que al proponerse más de una estrategia didáctica para trabajar un mismo objetivo, es necesario conjugar la

totalidad de las estrategias de forma coherente, adecuada, paulatina y estructurada. En este orden de ideas, la presente propuesta didáctica para la enseñanza de la composición escrita narrativa constituye una organización de actividades que se realizaron con los alumnos y para los alumnos, con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo gracias a la vinculación de los estudiantes en situaciones problemáticas y de contextos reales. Este instrumento requirió del conocimiento de lenguaje como asignatura, la comprensión del proyecto educativo institucional de la I.E.M. Libertad, la comprensión de los estándares de lengua castellana, la experiencia y visión pedagógica y didáctica de los docentes (Díaz, 2013).

En consecuencia se encontró la necesidad de proponer un plan de acción, el cual debía contener, de manera procesual y coherente, distintas acciones para componer principalmente tres etapas: Construcción, aplicación y evaluación; cada una acorde a cada objetivo específico. En cuanto a la etapa de aplicación, se llevan a cabo tres fases, propias de una secuencia didáctica: apertura, desarrollo y cierre.

De esta manera, la implementación de la propuesta didáctica “Narrando, narrando mi vida voy contando, Cuentidario”, empieza por la construcción de la misma mediante un escenario conversacional, con este espacio se pretendía motivar a los docentes participantes a aportar ideas, con el fin de lograr un producto en conjunto, que sea cercano a las necesidades del contexto y contenga aportes didácticos diversos desde una perspectiva reflexiva; este aspecto se logró puesto que cada uno se enteró con antelación al escenario conversacional, de las falencias y fortalezas detectadas en las estrategias didácticas aplicadas en la I.E.M.L – S.J.B., para la enseñanza de la escritura en grado quinto, según los alcances que arrojó el segundo objetivo de la presente investigación.

Mediante el anterior encuentro se recibieron diversas ideas, las que resultaron en el nacimiento de una secuencia didáctica apoyada en talleres de escritura guiada, con base en la esencia de un cuento y de un diario, por lo cual se le llamó “Cuentidiario”. Así, en la fase de apertura de la secuencia didáctica se llevó a cabo la presentación de una página Wix (<http://eduardosamudio.wixsite.com/cuentidiario>), la cual se elaboró con anticipación y se nutrió de cuentos llamativos y de fácil entendimiento para los estudiantes; esta página se diseñó para hacer la introducción pertinente a lo que sería la conceptualización del cuento y la narrativa, esperando que los estudiantes luego de clases, desde casa, visiten el sitio web y amplíen su conocimiento. La actividad anterior continuó con un video foro, para reforzar en equipo con los estudiantes, la idea de lo que es un cuento y posteriormente hacerles una introducción hacia lo que sería el Cuentidiario. En esta etapa, se les menciona a los estudiantes que su docente de castellano, sería una estudiante más que desarrollaría cada taller al igual que ellos.

Seguidamente, con base en el carácter de escritura guiada y estratégica que plantean los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, en la fase de desarrollo de la secuencia didáctica, cada taller tuvo un propósito particular: El primero se dirigió a crear composiciones escritas con base en datos personales, utilizando frases orientadoras que permitieron brindar cohesión y generar textos desde el saber previo cercano a la vida personal de los estudiantes. En el segundo taller se hace una transposición textual, partiendo de la lectura de una historia de vida, para generar un modelo similar que permitiese la producción de narraciones apoyadas en frases conectoras e imágenes que proporcionaron una idea clara de narración y llevaron a los estudiantes a reforzar su imaginación y traer a colación sus conocimientos previos. El tercero motivó, aún más, la evocación de saberes previos a través de sonidos representativos del diario vivir y llevó al estudiante a reforzar su capacidad para generar textos escritos coherentes y

cohesivos, al demostrar que podían organizar algunas frases en forma adecuada. El cuarto profundizó totalmente en la idea de un cuento, el cual se fue creando mediante el uso de frases introductorias y conectoras y se apoyó con melodías que permitieron la concentración e igualmente la evocación de saberes previos. El quinto se diseñó para fortalecer el trabajo colaborativo y cooperativo, para ello cada estudiante fue aportando una frase, de manera progresiva y por turnos, con el fin de generar un solo escrito que mantuviera coherencia y cohesión adecuadas; la clave en este taller se centró en la capacidad de cada estudiante para referenciar lo que escribieron otros anteriormente. El sexto y último taller permitió crear textos escritos narrativos a manera de cartas, las cuales se dirigieron a un ser cercano que fuese representativo en la vida de cada estudiante.

Para la fase de cierre de la secuencia didáctica se hizo la edición de cada cuentidario y se lo presentó ante el resto, con el fin de reconocer el trabajo de cada uno y generar una autoevaluación, una heteroevaluación y una coevaluación.

Para terminar, se cierra la etapa de evaluación con la presencia de los docentes participantes, en un último escenario conversacional, en el que surgieron un sin número de aportes importantes para el presente proyecto, los cuales demostraron ser fundamentados en la reflexión del quehacer docente frente a la enseñanza de la escritura en grado quinto y proyectándose hacia otros grados y la continuidad del mejoramiento en pro del bienestar estudiantil.

Cada actividad se enfocó a fortalecer la práctica de enseñanza de la escritura de los docentes participantes y los llevó a adquirir ejemplos variados de didáctica aplicada a este campo. En primera instancia el uso de las TIC, por medio de la creación de la página Wix (<http://eduardosamudio.wixsite.com/cuentidario>) se enfoca a trabajar como un recurso basto que puede captar la atención de los estudiantes y da la posibilidad de llevar a cabo el refuerzo de las

temáticas aprendidas en clase, para ser retomadas en casa. Así mismo, este recurso virtual apoya la capacidad del docente para planear sus clases y ampliar el rango de socialización de las temáticas y el rango de conocimiento sobre un determinado tema, puesto que permite que el estudiante explore la web en pro de alimentar su curiosidad que le llevará a aprendizajes mayores.

Por otra parte, el cineforo es otro elemento importante en la enseñanza, ya que se impacta al estudiantado mediante el diálogo y la construcción de saberes, que indican la importancia del liderazgo, la necesidad de la convivencia, la creación textual oral que luego puede plasmarse por escrito, la capacidad del docente para abrir espacios de discusión, la necesidad de llevar al docente a planear anticipándose a los posibles sucesos, la necesidad urgente de valorar la opinión del otro.

Adicionalmente, la aplicación de talleres fue un claro ejemplo de la creatividad de los docentes para adaptar y planear su enseñanza bajo metas puntuales y que lleven a la guiatura clara de lo que se proponía alcanzar. Por medio de éstos, se tuvo la oportunidad de sacar a flote la imaginación e inventar estrategias didácticas novedosas y adecuadas a las metas curriculares. El taller apoyó muy bien la práctica de enseñanza puesto que brindó un sinnúmero de alternativas de acción para que el estudiante no perdiera su interés en aprender, llevara a cabo ciertas tareas, tendiera a trabajar colaborativamente y cooperativamente, y obtuviera un producto escrito con mejor calidad.

Tabla 11 Sistematización de plan de acción de implementación de propuesta didáctica.

Objetivo	Escenarios y actores	Guion (Acciones didácticas de intervención)	Instrumentos	Acciones de evaluación	Aplicación
PRIMERO	Salón de clases grado 5-1, docente de lenguaje, docente área transversal y docentes investigadores.	Escenario Conversacional: encaminado a reflexionar, con base en la información categorial obtenida de los dos primeros objetivos específicos de la presente investigación, sobre los procesos de escritura evidenciados en los grados quintos de la I.E.M. Libertad. – Sede Julián Bucheli, y en consecuencia, generar aportes que permitan construir la propuesta didáctica a ser aplicada.	Diario de campo.	Principio de autorreferenciación. Reflexión. Observación participante.	Primera semana de febrero de 2017.
SEGUNDO	Sala de informática y salón de clases de grado 5-1. Estudiantes de Grado 5-1. Docente de lenguaje e investigadores.	<p>SECUENCIA DIDÁCTICA FASE DE APERTURA:</p> <p>Acción No. 1: Docentes-investigadores crean una página WIX, donde se presente el título de la propuesta didáctica, el objetivo general, información acerca de la estructura de la narrativa y donde se incorporen unos video-cuentos previamente elegidos para instruir a los estudiantes acerca de la estructura de un cuento.</p> <p>En una sesión de clases, se presentará un video-cuento tomado de la WIX.</p> <p>Se informará a los estudiantes que la docente que les enseña castellano, se convertirá en una actriz, puesto que deberá actuar como si fuera una estudiante y deberá desarrollar todas las actividades que los demás hagan.</p> <p>Adicionalmente, los estudiantes podrán visitar, desde casa, la página WIX, con el fin de que miren más cuentos y refuercen su conocimiento.</p> <p>Acción No. 2: Video-foro: encaminado a identificar y construir, por medio de la participación de los estudiantes, las características de la macro-estructura</p>	<p>Página WIX http://eduardosamudio.wixsite.com/cuentidiario</p> <p>Video beam, computador portátil, instalaciones eléctricas, conexión a internet.</p> <p>Diario de campo.</p>	Observación participante	<p>Cuarta semana de febrero de 2017.</p> <p>Primera semana de marzo de 2017.</p>

de un cuento y propiciar un espacio de reflexión sobre el mensaje que el cuento visto dejó.	Diario de campo.		
Acción No. 3: Introducción al CUENTIDIARIO: Indagar acerca de lo que los estudiantes entienden por un DIARIO personal, para construir un concepto claro acerca de éste. Posteriormente, con base en la conceptualización creada y lo que se entiende por cuento y sus partes, construir con los estudiantes un concepto de lo que se entendería por CUENTIDIARIO, haciendo hincapié en el desglose de la palabra en sus dos raíces: Cuenti, que viene de cuento y Diario, correspondiente a un diario personal. En consecuencia, se pedirá a los estudiantes asignen un título a lo que sería su CUENTIDIARIO y además, piensen en el nombre de un personaje animado o inanimado, con el fin de representarse a sí mismos y a su docente; tanto el título como los personajes se acompañarán de dibujos representativos.	Hojas de papel, lapiceros, lápices, colores, reglas, tajalápices, recortes de revistas, pegante, tijeras. Creaciones escritas Diario de campo	Observación participante	Segunda semana de marzo de 2017.
FASE DE DESARROLLO: Desarrollo de taller No. 1 (Ver tabla) Desarrollo de taller No. 2 (Ver tabla) Desarrollo de taller No. 3 (Ver tabla) Desarrollo de taller No. 4 (Ver tabla) Desarrollo de taller No. 5 (Ver tabla) Desarrollo de taller No. 6 (Ver tabla)	Hojas de papel, lapiceros, lápices, colores, reglas, tajalápices, recortes de revistas, pegante, tijeras. Creaciones escritas. Diario de campo	Observación participante.	Tercera y cuarta semana de marzo y primera semana de abril de 2017.
FASE DE CIERRE: Socialización de “Cuentidarios”, por medio de la lectura en voz alta y presentación de los mismos en diapositivas a través de imágenes escaneadas.	Diario de campo.	Observación participante.	Tercera semana de abril de 2017.

TERCERO	Instalaciones de sede Julián Bucheli.	Escenario Conversacional: Comentarios y opiniones personales frente a la propuesta aplicada y el proceso de investigación llevado a cabo frente a los aportes referentes a la enseñanza de la escritura.	Diario de campo.	Observación participante.	Cuarta semana de abril de 2017.
	Estudiantes de Grado 5-1.				
	Docentes de lenguaje e investigadores.				

Adaptación Bernal (2017)

Con base en la fase de desarrollo de la propuesta didáctica, se aplicaron los siguientes talleres:

Tabla 12 Taller No. 1

Taller N° : 1	Nombre del taller: narrando acerca de mí.	Fecha:
OBJETIVO: crear una composición escrita con base en datos personales.	MATERIALES: Diccionario de español, hojas de block, lápiz y borrador.	DURACIÓN DEL TALLER: 50 minutos.

PASOS A SEGUIR

DOCENTE	ESTUDIANTE
<p>-El maestro previamente a la ejecución del taller leerá un escrito sobre su vida utilizando las frases orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mi nombre es: • Nací en: • Mi edad es: • Mis comidas favoritas son: • Las comidas que me desagradan son: • Mi música favorita es: • Mi recuerdo favorito es: • Mi equipo de fútbol favorito es: <p>-Posteriormente se le pedirá a los estudiantes desarrollen la actividad presentada de manera similar.</p>	<p>-Cada estudiante tiene 5 minutos, para socializar frente a sus compañeros sus escritos.</p> <p>-Al final del taller se realiza una lectura y conversatorio de los escritos realizados por los estudiantes. Además, de su autoevaluación.</p>
<p>METODOLOGÍA: La actividad permitirá plasmar conocimientos previos de la vida personal del estudiante uniéndolos con los nuevos (frases orientadoras), de manera estructurada para generar una presentación personal con intencionalidad comunicativa, a manera de narración.</p>	

Tabla 13 Taller No. 2

Taller N° : 2	Nombre del taller: En el basurero de Djibuti	Fecha:
OBJETIVO: identificar y escribir historias desde la experiencia de vida de Daniel Pennac consignadas en el capítulo “El basurero de Djibuti” del libro <i>Mal de escuela</i> .	MATERIALES: Obra <i>Mal de escuela</i> , de Daniel Pennac, diccionario de español, hojas de block, lápiz y borrador.	DURACIÓN DEL TALLER: 60 minutos.

PASOS A SEGUIR

DOCENTE	ESTUDIANTE
<p>-El maestro previamente a la ejecución del taller dará un breve resumen de lo sucedido en el capítulo “El basurero de Djibuti” del texto <i>Mal de escuela</i>, de Pennac. Para ello emitirá una narración en forma oral.</p> <p>- Posteriormente se le pedirá a los estudiantes desarrollen la actividad presentada</p>	<p>- Se dará unos minutos, para que cada estudiante pueda socializar frente a sus compañeros sus escritos.</p> <p>- Al final del taller se realiza una lectura y conversatorio de los escritos realizados por los estudiantes. Además, de su autoevaluación.</p> <p>Instrucciones del taller:</p> <ol style="list-style-type: none"> Mientras el docente va narrando, seguir con atención la secuencia de imágenes sobre el capítulo “El basurero de Djibuti”, de la obra <i>Mal de escuela</i>, de Daniel Pennac. Imágenes frases conectoras: (de acuerdo al primer ejemplo continuar con las demás frases) <ul style="list-style-type: none"> un día en mi colegio (Escoge una de las palabras o súmale las que creas que es necesario) caminaba, jugaba, corría, conversaba... De repente encontré uno de mis lugares favoritos... Mi lugar (nombre del lugar) preferido del colegio lo conocí por... Me gusta mucho (nombre del lugar) por... En (nombre lugar) conocí a... En (nombre lugar) juego mucho a... Recuerdo que en (nombre lugar)... En fin, creo que es mi lugar favorito de todo el colegio por... Recuerda situaciones de vida que te hayan pasado en la escuela y que consideres hayan sido importantes para ti o las recuerdes por lo que para ti significaron. (En este espacio, se da la palabra a los estudiantes para que generen una lluvia de ideas). Hacer un pequeño escrito narrativo en el que plasmes tu recuerdo de experiencia de vida en la escuela, incluyendo las frases conectoras presentadas y ejemplificadas.
<p>METODOLOGÍA: dar a conocer la experiencia de vida de Daniel Pennac en El basurero de Djibuti, a través de una secuencia de imágenes conectadas con frases, con el fin de que los estudiantes logren escribir historias desde sus propias vivencias en el colegio. Lo anterior, evocaría recuerdos y traería a colación conocimientos contextualizados que el estudiante posee para anclar los nuevos conocimientos (frases conectoras y estructura de la composición escrita, coherencia y cohesión) y para generar textos escritos con intencionalidad comunicativa y</p>	

desde un contexto cercano.

Tabla 14 Taller No. 3

Taller N° : 3	Nombre del taller: Retazos de historias.	Fecha:
OBJETIVO: propiciar la creación textual en los estudiantes a través de sonidos de su diario vivir relacionados con pequeños fragmentos del capítulo II del libro <i>Mal de escuela</i> de Daniel Pennac.	MATERIALES: archivo de audio, grabadora, hojas block, lápices.	DURACIÓN DEL TALLER: 60 minutos.

PASOS A SEGUIR

DOCENTE	ESTUDIANTE
<p>-Utilizar una compilación de sonidos propios de la escuela, el hogar y un parque, para hacer escuchar a los estudiantes. Nota: el maestro puede grabar sus propios sonidos o usar los que se sugieren en este taller.</p> <p>Sonidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cucharas y platos. • movimientos de pupitres. • abrir y cerrar de puertas. • los niños en el recreo. • los columpios. • el canto de los pájaros. • barrer los pisos. <p>-Hacer entrega de varios fragmentos del capítulo II del libro <i>Mal de escuela</i> de Daniel Pennac. Fragmentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... La madre está sola en casa, la cena terminada, los platos por lavar... • ... A veces también me hablan de buenos alumnos... • ... Estoy aquí en esta clase y por fin comprendo... • ...Llegó un año en el que estuve descontento conmigo mismo... • ... Y las jornadas se repiten... • ...Mi abuela solía decir: la vida es sorprendente. <p>-Entregar hojas block y lápices para que los niños creen su historia.</p>	<p>-Escuchar con atención los sonidos que el docente le mostrará. -Escoger los sonidos más representativos para cada uno. -Escoger los fragmentos del capítulo II que más le llame la atención. -Unir los fragmentos y con ayuda de los sonidos escuchados crear una historia en donde el protagonista sea el mismo estudiante. -Darle un título creativo al cuento.</p>
<p>METODOLOGÍA: el docente usará sonidos frecuentes en la vida cotidiana de cualquier persona, con el fin de incluir en el taller los aprendizajes previos y jugar con la memoria de los estudiantes, de manera simultánea usará frases cortas del capítulo II del libro <i>Mal de escuela</i> con el fin de incluir nuevo vocabulario en las creaciones textuales, sin salirse del contexto familia/escuela.</p>	

Tabla 15 Taller No. 4

Taller N° : 4	Nombre del taller: contando la música.	Fecha:
OBJETIVO: crear un cuento en el que se narre una secuencia de acontecimientos relacionados con una serie de melodías y haciendo uso de frases conectoras e introductorias.	MATERIALES: archivo de audio, grabadora, hojas block, lápices.	DURACIÓN DEL TALLER: 60 minutos.

PASOS A SEGUIR

DOCENTE	ESTUDIANTE
<p>-Entregar una hoja block y un lápiz a cada estudiante y explicar que la creación del texto será de manera simultánea con la acción de escuchar la música. Deberá explicar por qué se escogió esta clase de música.</p> <p>-Hacer escuchar un listado de canciones, las cuales pueden llevar una secuencia.</p> <p>Lista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Himno a la alegría – novena sinfonía de Beethoven. • Para Elisa, Beethoven. • Canon en D mayor de Pachelbel. • Claro de luna de Beethoven. • Cuatro estaciones, invierno de Vivaldi. • El vuelo del abejorro, interludio de Nicolai Rimsky-Korsakov. <p>Nota: el docente está en la libertad de usar esta lista o escoger sus propias piezas musicales para la realización de este taller.</p> <p>-Dar a escoger una de las siguientes frases para que cada estudiante inicie la historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Había una vez en mi curso... • En un lugar de mi escuela... • Érase una vez... <p>-Seguido a esto se pide al estudiante que escriba el nombre de su personaje principal.</p> <p>- Dar a escoger una de las siguientes frases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un día... • De repente... • De pronto... <p>-Seguido a esto plantear un problema, episodio o un evento.</p> <p>-Dar a escoger una de estas frase :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entonces... • Entonces decidí... • Después... • A continuación... 	<p>-Escuchar con atención las piezas musicales que le presentará el maestro.</p> <p>-Escribir de acuerdo con las frases presentadas y el sentimiento que le genere las canciones una historia que cuente su primer día de clases.</p> <p>-titular el cuento, teniendo en cuenta la música que escucho durante el ejercicio.</p> <p>-Seguir las instrucciones del docente para aplicar normas de puntuación y replicar la buena ortografía de las frases presentadas en las diapositivas.</p>

- Un año más tarde...
 - De nuevo...
 - En seguida...
 - Pero...
- Se solicita que se idee una estrategia que ayude al personaje a solucionar el problema.
- Dar a escoger una de estas frases:
- Por desgracia...
 - Lamentablemente...
 - Infortunadamente...
- Se pide que los estudiantes planten una consecuencia negativa del problema o situación.
- Dar a escoger una de las siguientes frases:
- Por fortuna...
 - Afortunadamente...
 - Gracias a...
- Se integra la intervención de un auxiliador en la narración.
- dar a escoger una de la siguientes frases:
- Y así...
 - Así fue como...
 - En adelante...
 - Es por eso que... Desde ese día...
- Se pide que los estudiantes generen un cierre a la historia.
- Nota: el maestro tiene la opción de usar las frases sugeridas o emplear otras.

METODOLOGÍA: Durante el transcurso de la creación el profesor estará motivando a los estudiantes a crear un espacio de escritura ambientado con distintas piezas musicales que permitirán mantener una concentración adecuada y evocar saberes y sentires desde la experiencia de vida. La secuencia de frases y frases escogidas llevan al estudiante a crear un cuento de manera dirigida y garantizando que se incluyan elementos conectores que permitirán crear una composición escrita acorde a la macro-estructura de un cuento, yendo más allá de la estructura convencional (Inicio, nudo y desenlace). Por medio de este ejercicio, el estudiante tendrá la oportunidad de poner sus pensamientos y sentimientos para la producción de lo que quiere escribir (Chiantera, 2004).

1. **Ambientación:** ubica el personaje en el tiempo y espacio.
2. **Episodio, evento o problema** que le sucede al personaje.
3. **Acción:** Estrategia del personaje para resolver el problema.
4. **Consecuencia negativa/positiva** del evento o problema.
5. **Intervención de un auxiliador**
6. **Cierre o final** (Chiantera, 2004)

Tabla 16 Taller No. 5

Taller N° : 5	Nombre del taller: cuentógrafo.	Fecha:
OBJETIVO: crear una historia colectiva con ayuda de experiencias de la vida familiar y escolar de los estudiantes.	MATERIALES: Hoja papel ministro y lapiceros de colores variados.	DURACIÓN DEL TALLER: 60 minutos.

PASOS A SEGUIR

DOCENTE	ESTUDIANTE
<p>-el maestro iniciará haciendo una charla con los estudiantes relacionada con las diferentes experiencias que se suscitan en el contexto escolar y familiar. En este momento el maestro deberá hablar a manera de relato sobre la historia que muestra Daniel Pennac sobre los distintos tipos de estudiantes que existen.</p> <p>-Seguido a la charla el docente entregará un cuaderno, el cual en su interior contendrá una parte de una historia.</p> <p>Nota: en esta parte puede encontrarse el inicio o el final de una historia creada por el D.E., puesto que muchas veces una historia inicia cuando otra acaba.</p> <p>-La hoja de papel ministro tendrá que pasar por las manos de cada niño, de tal forma que lean lo consignado anteriormente y luego agreguen su aporte escrito intentando mantener la coherencia requerida.</p> <p>-El docente al finalizar leerá el texto resultado de la creación de todos los asistentes.</p> <p>Nota: la lectura debe ser creativa e imprimiéndole las voces correspondientes a cada personaje y la sonoridad de cada situación.</p> <p>-El título de la historia se dará en conjunto también.</p>	<p>-Se debe llevar a que el estudiante participe activamente del conversatorio, comentando experiencias de vida y haciendo preguntas al docente.</p> <p>-El estudiante debe leer con atención la información anterior que se le proporciona en el cuaderno.</p> <p>-El estudiante tendrá que redactar una oración adicional a la historia, guiado por la información que proporcionó el compañero que escribió anteriormente.</p> <p>-cada estudiante escribirá con un color distinto de lapicero.</p> <p>-Para la creación de la historia el estudiante deberá tener en cuenta cohesión, coherencia, signos de puntuación.</p> <p>-escucharán con atención el cuento que crearon, para luego entre todos elegir un título adecuado.</p>
<p>METODOLOGÍA: el docente tomará como recurso didáctico las experiencias de los niños para crear una historia que llevará una secuencia completamente inesperada, puesto que solo se podrá leer lo que los estudiantes anteriores escribieron. Se usará una sola hoja de papel ministro, con el fin de mantener unidas las distintas pequeñas partes de la historia que se van generando y así formar una narración de manera cooperativa.</p>	

Tabla 17 Taller No. 6

Taller N° : 6	Nombre del taller: carta a mi superhéroe.	Fecha:
<p>OBJETIVO: escribir una carta a manera de narración dirigida a un superhéroe dando razones de por qué fue escogido como su personaje favorito.</p>	<p>MATERIALES: Diccionario de español, hojas de block, lápiz y borrador.</p>	<p>DURACIÓN DEL TALLER: 60 minutos.</p>

PASOS A SEGUIR

DOCENTE	ESTUDIANTE
<p>-El maestro previamente a la ejecución del taller les pedirá a los estudiantes que lleven a la clase una imagen de su superhéroe favorito, el cual se les pedirá relacionarlo con las personas que conoce, al cual se le llamará el superhéroe de acción (familia, personajes famosos, amigos, entre otros).</p>	<p>-El estudiante debe llevar a su salón de clase una imagen de su superhéroe favorito.</p> <p>-El estudiante tendrá participación activa en la descripción de su personaje de acción.</p> <p>-El estudiante debe poner mucha atención a la explicación del maestro sobre la carta y sus partes.</p>

-
- El docente entregará a cada estudiante una hoja block en donde pegaran la imagen del superhéroe.
- Después el docente iniciará explicando lo que es una carta y sus partes.
- El docente incentivará a los estudiantes para que con ayuda de la explicación que acaba de dar, escriban una carta a su superhéroe.
- Nota:** la carta deberá tener la siguiente información:
- El por qué fue escogido como superhéroe.
 - Las características que más le gustan del superhéroe.
 - Qué es lo que le gustaría hacer si tuviera la oportunidad de conocerlo.
- Seguido a esto el profesor solicitará a cada estudiante que lea sus cartas.
-

METODOLOGÍA: El docente tomará como pretexto la carta para propiciar la descripción de un personaje. Además el docente debe estar en constante interacción con el estudiante durante la ejecución del taller, puesto que lo que se quiere es que el estudiante cree un texto organizado y coherente.

6. Resultados y Discusión

En aras de cumplir satisfactoriamente el objetivo general de la presente investigación, se hizo necesario llevar a cabo el siguiente análisis de resultados partiendo en orden cronológico de lo aplicado, según los objetivos específicos. La recolección de información se ejecutó en varios momentos y con estrategias diferentes, para poder corroborar la veracidad de la teoría en consecuencia con la práctica. Es pertinente destacar la participación y buena disposición de todos los sistemas participantes, ya que gracias a esto se logró el desarrollo exitoso de los objetivos investigativos.

6.1 Objetivo Específico No. 1: Descripción de las Estrategias Didácticas que Orientan a los Docentes de Grado Quinto de la I.E.M.L. – S.J.B., frente a la Enseñanza de la Escritura

6.1.1 Entrevistas a Docentes.

El siguiente análisis se realiza desde la información suministrada por tres docentes de la I.E.M.L. – S.J.B., dos de lengua castellana de grados quintos, de los cuales uno es docente observado y el otro es docente investigador, y adicionalmente, un docente de área transversal de

grados quintos, ellos de manera muy receptiva cedieron espacios de sus quehaceres docentes para dar respuesta a la entrevista semiestructurada; las perspectivas de los entrevistados es de suma importancia debido a que la investigación se centra especialmente en la enseñanza de la escritura.

Los docentes, durante la contestación de la entrevista, afirman que para la planeación de una clase tienen en cuenta la organización de objetivos, los cuales se inclinan por la integración de las experiencias previas del estudiante. Pollard (1987) considera que: “el aprendizaje no puede ser entendido como un proceso simple de mera acumulación de contenidos, pues el aprendizaje es un proceso por el cual son adquiridos, comprendidos, aplicados y extendidos conocimientos, conceptos, habilidades y actitudes” (p. 118), de manera que la planificación de una clase puede ser direccionada si se mantiene siempre en el foco los aprendizajes ya adquiridos, para reforzarlos y ampliarlos. Los entrevistados también afirman que se hace un paralelo con el tema a desarrollar y los saberes ya aprendidos, “Para planear una clase se determina unos objetivos establecidos en el estándar. Y de esta manera se fundamenta los contenidos temáticos que permitan relacionar las experiencias previas de los estudiantes con la novedad en el tema. De esta manera, organizo actividades y dinámicas para el inicio, el desarrollo y el cierre de la clase” (D.1, Anexo D., p.1).

En cuanto a las actividades de apertura, los docentes mencionan que aplican, muy generalmente, actividades dinamizadoras para el inicio de cada clase, en donde la lúdica se hace presente, “lo lúdico es un calificativo que hace referencia a una cualidad humana: la capacidad simbólica” (Jiménez, Dinello y Alvarado, 2004, p.15), es preciso señalar que la lúdica es una excelente forma de captar la atención de los estudiantes, más aún si estos pertenecen a grados iniciales.

Por otro lado, los estándares son importantes en la planificación y organización de las clases, puesto que el currículo así lo plantea, “Desarrollo las actividades dependiendo los estándares académicos, para trabajar actividades de lectura y escritura” (D.I.2, Anexo D., p.1). Gimeno (1988), asegura que el análisis del estándar lleva a encaminar una planeación práctica, la cual ayuda a desarrollar una serie de actividades de manera coherente y lógica, este pensamiento no relega al docente a no ser flexible con las actividades, puesto que esto depende de cada aula de clase, de cada grupo de estudiantes, incluso de cada estudiante; en otras palabras, cada clase es distinta, aunque se usen los mismos saberes y los mismos estándares de planificación.

Con respecto al desarrollo de las clases, los docentes reconocen la utilización de actividades y guías de trabajo acompañadas de monitoreo y explicación de la temática; seguido a eso se hace una puesta en común, lo cual ayuda, según ellos, para aclarar dudas, “Les hago un acompañamiento en clase y les dejo actividades para la casa, es importante que los padres se comprometan a desarrollar actividades con sus hijos.” (D.I.2, Anexo D., p.1), “me gusta que todos los estudiantes compartan sus creaciones y que se hagan observaciones frente a la creación” (D.2, Anexo D., p.1). Un aprendizaje que sea débil en su comprensión, inferencia y transferencia de conocimientos se encamina a resultados donde los saberes llegan a convertirse en ideas muertas, ideas que el alumno tiene en mente pero que no han sido utilizadas ni evaluadas, de manera que las guías, pueden ser una excelente ayuda para la entrega de conocimiento, sin embargo si no se sustenta, expone o comparte en la clase, no lleva un fin específico y completo (Shulman, 2003).

En cuanto a las estrategias didácticas empleadas se evidencia que los docentes aplican actividades que tienden a contemplar el trabajo tanto individual como grupal, “Trabajo talleres de escritura que tengan que ver con lo visto en clase, como resúmenes y mapas conceptuales,

además, ellos tienen diferentes actividades para desarrollar en clase” (D.I.2, Anexo D., p.1), “Primordialmente lo que se hace es trabajar de manera individualizada con el estudiante y delegar monitores” (D.2, Anexo D., p.1). Dinello (2007) reconoce: “el trabajo grupal y lúdico como una opción de comprensión cooperativa, donde se concibe nuevas representaciones que transforman creativamente la percepción fenomenológica del grupo, dando así lugar a nuevos procesos de conocimientos, de creaciones y de relaciones emocionales positivas” (p.22), el carácter grupal propicia la interacción, favorece la comunicación, provee el intercambio de ideas y conocimientos, permite el apoyo mutuo, no obstante, si el trabajo en grupo no se monitorea o acompaña por parte del docente, tiende a desequilibrar el aprendizaje de unos y fortalecer el aprendizaje de otros; en este caso, se evidencia que el docente presenta buena compenetración con el grupo, brindando el acompañamiento pertinente, “El proceso de la enseñanza de la escritura es un acompañamiento directo y constante,(...)” (D.1, Anexo D., p.1), “(...) los motivos a que escriban algo, así sea corto y con errores gramaticales. Escriben mensajes, chistes, pequeñas narraciones, después de este proceso les enseño desde el error, con nuevas historias con las palabras en las que confunden.” (D.1, Anexo D., p.1), “Es importante que yo también desarrolle el proceso de escritura, no dejarlos solos, siempre que deban escribir un cuento, también escribo un cuento y lo comparto en clase, así es con los demás textos.” (D.1, Anexo D., p.1).

“...recalco la importancia de las imágenes, ya que los niños son muy visuales, leo textos en clase, videos... es importante que los niños compartan sus textos y desarrollen su autoestima.” (D.1, Anexo D., p.1). En relación a las actividades de clase, los entrevistados coinciden en que usan diferente material didáctico que encuentran en la biblioteca y la sala de audiovisuales, por lo que se entiende que emplean imágenes, material audiovisual, textos, entre otros, “Se cuenta con materiales didácticos y diferentes textos y que se pueden trabajar en clase.” (D.I.2, Anexo

D., p.1); “La Institución cuenta con biblioteca, una sala audiovisual, (...) no es complicado que los estudiantes escriban desde su contexto, (...) En la biblioteca se encuentran diversos textos para desarrollar actividades de lectura, que se complementa con la escritura” (D.1, Anexo D., p.1).

Como se mencionó anteriormente, se percibe la práctica de ejercicios relacionados con talleres de escritura dirigidos hacia la temática de las clases, esto como forma de repaso y de afianzamiento en la habilidad escritural, sin embargo, se sugiere el trabajo de los padres y abuelos respecto a la narrativa oral, donde se acuda a los textos descriptivos, cuentos y fábulas, con el fin de reforzar los saberes previos de los estudiantes y fortalecer la imaginación y la creatividad a la hora de escribir, “Yo trato de que los estudiantes escriban desde la guía de cuentos o historias que les hayan contado sus padres y abuelitos...” (D.2, Anexo D., p.1). Hopkins (2007) asume esta forma de trabajo escolar como método de enseñanza directa con toda la clase, en donde el profesor controla el aprendizaje de los alumnos y busca mejorar su ejecución a través de una instrucción directa, se cuestiona a cada uno de los estudiantes e integra en la toma de decisiones a toda la clase para ser realizadas por todos los alumnos a la vez, y planteando discusiones abiertas con todos los miembros de la clase. Este método se dirige específicamente al docente y a la renovación de su enseñanza que se basa en alcanzar los objetivos previstos. Cabe destacar que por integrar a los estudiantes, esto puede llevar conocimientos adquiridos desde la convivencia con sus padres y familiares en general.

Para los entrevistados la escritura se constituye como una competencia que debe ser enseñada de manera transversal, “La competencia de escritura desarrollará en los estudiantes una actitud crítica en la vida, asimismo, es una competencia que nos acompaña en el transcurso de todas las actividades que desarrollamos en cualquier contexto.” (D.I.2, Anexo D., p.1); ya que es un

mecanismo de comunicación muy usado por niños, jóvenes y adultos en diferentes ámbitos y con propósitos distintos, además de ser un medio de expresión y potenciador de los procesos del pensamiento, “La escritura es una competencia a desarrollar muy importante, puesto que el estudiante tendrá la capacidad de expresar sus ideas, sus emociones, su autoestima y su pensar crítico y reflexivo.” (D.1, Anexo D., p.1), “Es muy importante, puesto que es un medio de comunicación muy usado en este momento por los jóvenes quienes ya usan los chats y las redes sociales; creo que una buena escritura garantiza un buen entendimiento del mensaje.” (D.3, Anexo D., p.1), “En los primeros años de escolaridad lo más significativo es que ellos se expresen a través de la escritura, pierdan el miedo a la hoja en blanco, y en este proceso se corrige lo gramatical, pero antes está el expresarse” (D.1, Anexo D., p.1); tal concepción de los maestros frente a la enseñanza de la escritura, muestra la primacía sobre la expresión más que en los aspectos gramaticales de la lengua.

Frente al problema de manejar la escritura de manera memorística o mecánica en la I.E.M.L – S.J.B., subyace un principio de reflexión que recae en la aceptación de no estar aplicando estrategias didácticas diversas y adecuadas a cada fin que se planea, “Lo que pasa es que los docentes no estamos utilizando estrategias variadas, nos casamos con una misma metodología y no intentamos innovar, no hemos hecho el esfuerzo para trabajar la parte crítica.” (D.1, Anexo D., p.1). Por otra parte, la falencia se dice recaer en los estudiantes, “Vera, lo que pasa es que los estudiantes no se concentran en lo que dicen sino en escribir correctamente, y a la hora de leer sus textos solo se ve un montón de ideas que no se conectan o que parecen incoherentes.” (D.3, Anexo D., p.1). Por lo anterior, haciendo un paralelo entre lo que los docentes exponen hacer para planear y aplicar las estrategias didácticas, y relacionándolo con estas dos últimas apreciaciones, cabe mencionar que se observa cierta contradicción entre lo uno y lo otro,

originándose el siguiente interrogante: ¿Será que los datos suministrados por los docentes son totalmente ajustados a la realidad?, ¿Será que los docentes al sentirse indagados sobre su propio quehacer, tuvieron la tendencia a matizar los datos proporcionados?.

En consecuencia, para la fidelidad de la descripción en curso se hace necesario mirar otros puntos de vista, como se presenta a continuación.

6.1.2 Entrevistas a Estudiantes.

Teniéndose en cuenta las edades de los estudiantes, las entrevistas aplicadas se desarrollaron de manera simple, por medio de cinco preguntas que indagaban acerca de criterios claros y cercanos a la realidad de ellos, entre las cuales dos se focalizan específicamente en la labor del docente, las otras tres dan elementos de las prácticas de escritura; que si bien no se toman explícitamente para el presente análisis, sirven de referentes asociados a las estrategias didácticas empleadas.

Los entrevistados afirman que la docente presenta imágenes para incentivarlos a crear historias, “Presenta muchas imágenes y nos hace leer muchas imágenes y escribir de ellas” (E.1, Anexo D., p.2); frente a esta estrategia Steiner (2012) se refiere a la imagen como un constructo colectivo, que relaciona al individuo con su cultura, es decir, la imagen es mucho más que el simple significante, en el caso de los estudiantes, se relaciona con la experiencia vivida a través de su vida y de la que se les ha contado por la tradición oral. Es importante recalcar que los niños tienden a ser mucho más visuales y que la forma más efectiva de atraer su atención es por medio del color y las formas. Los participantes de la entrevista coinciden en que, durante la clase se incluye la lectura de imágenes para crear historias de manera grupal o individual, “Siempre trabajamos en grupos y escribimos sobre el colegio y la vida” (E.4, Anexo D., p.2), “Escribimos en grupo historias” (E.2, Anexo D., p.2).

Los entrevistados aseguran que es muy usual que las creaciones escriturales incluyan como temática principal situaciones de la vida cotidiana vividas en el entorno escolar como familiar, “Yo escribo sobre mi vida y cartas a mis amigos y familiares” (E.5, Anexo D., p.2). A su vez afirman que con frecuencia la profesora permite que compartan con la clase sus creaciones. La lectura de textos en voz alta por parte de la docente se hace muy habitualmente., “Nos hace leer cuentos y escribir de ellos” (E.5, Anexo D., p.2), “Nos lee cuentos y nos hace dictados con buena ortografía también nos dice que hagamos cuentos inventados” (E.6, Anexo D., p.2). Esto se hace con el fin motivar a los estudiantes para que generen comentarios y propongan finales alternativos. No obstante, frente al dictado aplicado de manera tradicional, Cassany (2004) afirma: “Desde una cierta perspectiva teórica, no creo exagerado afirmar que el dictado es uno de los ejercicios más anticuados -¡e incluso malditos!-...” (p.231), en el caso de las didácticas que orientan a los docentes de grado quinto de la I.E.M.L-S.J.B., el dictado se trabaja como una forma de clase magistral; pues, la gramática es la que lidera la evaluación.

6.1.3 Observación Participante.

Después de haber hecho una observación detallada de las prácticas de enseñanza que llevan a cabo las docentes en los grados quintos de la I.E.M.L. – S.J.B., durante ocho sesiones, cuatro aplicadas en las clases de la D.I.2 y cuatro en las de la D.1, es preciso afirmar que en materia de estrategias didácticas, se tiene mayor tendencia a trabajar bajo parámetros significativamente cercanos al enfoque magistral o tradicional; en donde el tablero, los marcadores, el borrador y el libro guía son los materiales más usados a la hora de enseñar a escribir,

(...) la docente decide escribir en el tablero algunos ejemplos de oraciones,(...) la docente le dice que escriba en el tablero dos ejemplos de oraciones indicando todas sus partes (...) la profesora se pone de pie y escribe 2 preguntas en el tablero: ‘¿Qué aportes tiene una oración?, ¿Qué clases de oración

hay?’(...) La docente entrega a cada estudiante una imagen recortada de una revista, les pide a los niños pegarla en el cuaderno, (...) la docente escribe varios objetivos en el tablero para que los estudiantes los puedan utilizar (...). (D.1, Anexo D., p.3)

Mallart (2010) hace una clasificación de las distintas formas de didácticas que pueden ser usadas en el aula de clase, una de ellas es la que engloba las distintas estrategias intelectuales, en donde se destaca la experimentación, relacionada con actividades de descubrimiento como taller, retos y proyectos; para lo cual es preciso decir que la docente no incluye un ambiente experimental o por descubrimiento. Por el contrario, se dan instrucciones que transmiten mensajes de autoridad y tecnicismos regidos a pautas exageradas, mas no a la indagación o el descubrimiento, se observa que se intenta dar una explicación o instrucción antes de cada actividad, sin embargo, ello infunde temor en el estudiantado.

“Les explica que la idea es que ya después de un largo proceso ya están en capacidad de interpretar lo que están leyendo y poder transcribirlo al cuaderno. La docente explica que al final de las dos horas deben haber leído ocho cuentos, que estos tienen cinco minutos para ser leídos y otros cinco para ser escritos.” (D.1, Anexo D., p.3),

“...la docente pide a sus estudiantes, sacar el cuaderno de castellano, les da 5 minutos para que repasen el tema anterior, les da ciertas recomendaciones: ‘la idea es que cada uno en silencio se concentre y repase el contenido que escribimos acerca de la oración, recuerden que la oración es la unidad con sentido completo la cual permite crear párrafos. Cuando unimos oraciones entre sí en un solo conjunto, es cuando creamos lo que llamamos párrafo. Entonces en cinco minutos quiero que lean los apuntes y en cinco minutos empezamos una sesión de preguntas’...la docente pide a los estudiantes irse acercando a su escritorio, hacer fila y entregar sus cuadernos...” (D.1, Anexo D., p.3).

Con respecto a la enseñanza de la composición escrita, se evidencia que es débil, puesto que las actividades se centran más en abarcar las temáticas, mas no en ésta “Posteriormente, les pide

escribir la respuesta en el cuaderno, les pide escribir la fecha y luego cada respuesta...” (D.1, Anexo D., p.3), “la docente pregunta y dice: ‘¿se acuerdan que les había dejado una tarea? a ver, ¿quién me dice?’. Un estudiante responde, ‘ponerles las cualidades a los sustantivos’. La docente pide ejemplos de cualidades e induce el concepto de adjetivo, (...)” (D.I.2, Anexo D., p.3), no obstante, se alcanzan a percibir, en ocasiones, algunos elementos que tienden a trabajar la composición de textos mediante la imaginación y la creatividad, “Para ello pide que se describan en sus cuadernos como les gustaría que su títere fuera, es decir las características físicas.” (D.I.2, Anexo D., p.3). Ante este aspecto, es necesario que el maestro de educación primaria adquiera estrategias didácticas fundamentadas en la creatividad, a fin de propiciar el desarrollo personal y social del estudiante, desde sus dimensiones cognitiva, afectiva y efectiva, todo lo cual, desplace el sentido magistral por una práctica docente fundada en el sentido humanizante (Morote, 2014). En complemento a esta teoría, Camps y Ribas (1993) aseguran que la motivación a la hora de escribir radica en la función afectiva que se le imprima a la enseñanza y al texto que se quiere crear, por ende la escritura no es obligación sino hábito. No obstante, durante la observación se encuentra autoritarismo y control de clase, que en realidad solo envían un mensaje completamente frío.

A su vez el aprendizaje cooperativo y colaborativo también tuvo cabida en muy menor escala, se observó construcción del conocimiento por medio de una actividad que permite la participación grupal e individual, lo cual da paso a la evocación de los saberes de forma inmediata y de manera global,

(...) ‘en este momento, vamos a intercambiar el cuaderno con algún compañero, cada uno tiene que tener un cuaderno distinto al propio’, durante cuatro minutos los estudiantes obedecen las instrucciones de la profesora, luego la docente prosigue: ‘Ahora, vamos a leer lo que el compañerito o

compañerita desarrolló y vamos a escribirle un comentario acerca del escrito que hizo, en este comentario vamos a expresarle, de manera muy respetuosa, si nos gustó o no nos gustó lo que escribió, también, vamos a hacer las veces de profesor, es decir, vamos a encerrar en un círculo de otro color de lapicero, todos los errores que encontremos en el párrafo que nuestro compañero creó. (D.1. Anexo D., p.3).

El trabajo en grupo garantiza la adquisición de habilidades interpersonales e intelectuales a la hora de resolver problemas de la temática cursada, así mismo el proceso grupal determina una acertada estrategia que ayuda a afianzar las fortalezas de unos alumnos y mejorar los procesos de otros (Johnson y Johnson, 1994).

En cuanto a la evaluación de las actividades se puede ver que es unilateral, es solo el docente quien define los errores, por ende, no existe evaluación participativa, “la maestra observa que el estudiante se ha equivocado en la conformación de la oración, puesto que presenta desorden o ausencia de elementos adicionales que le den mayor sentido: ‘El barco para navegar mar bajo’”. Ante este particular, y teniéndose en cuenta que se maneja un número cuantioso de estudiantes, es necesario tomar estrategias prácticas para alcanzar el éxito de la enseñanza. En este sentido, se podría asignar composiciones colectivas y evaluarlas como texto producido en equipo, esto invita a que los estudiantes interactúen, se retroalimenten y evalúen sus propios trabajos (Dale, 1997). En el caso de la docente observada la evaluación no demuestra servir como instrumento de reflexión o como base para implementar estrategias nuevas y adaptables a las necesidades presentadas; de hecho la evaluación se limita a una calificación o a una marca realizada por el docente “Con lapicero de color rojo coloca algunos comentarios y marcas en los cuadernos concernientes a errores gramaticales y de ortografía que ella identifica en el ejercicio propuesto

(...)la docente pide a cada estudiante haga las correcciones que crea necesarias.” (D.1, Anexo D., p.3). Se evidencia una evaluación tomada como técnica mecánica y no retroalimentada.

La evaluación requiere ser tomada como aquel elemento que apoya directamente la labor de enseñanza, invitando a la reflexión y al análisis, para identificar los aspectos que presentan mayores debilidades, y con base en ellos, planear estrategias didácticas pertinentes a las necesidades del contexto; debe ser un ente humanizador, algo que permita entender al individuo dentro de sus falencias y fortalezas, algo que conlleve al crecimiento en comunidad, algo que incluya la participación de todos, no de solo uno, el profesor (Muñoz, 2007).

Análisis y discusión transversal de objetivo No. 1.

Poniendo en paralelo la descripción materializada mediante los tres anteriores instrumentos de recolección de información (entrevista docentes, entrevista estudiantes y observación participante), se observan elementos comunes, los cuales, al presentarse de manera recurrente, tienden a brindar mayor veracidad al presente objetivo de investigación.

Partiendo del anterior planteamiento, se encuentra que los docentes llevan a cabo, en sus clases, estrategias didácticas mediadas por el trabajo grupal (cooperativo y colaborativo) e individual, siendo el grupal aplicado en menor escala. Así mismo, en ocasiones, fortalecen la imaginación y la creatividad mediante la evocación de saberes previos que parten de la relación que se hace con el contexto familiar y el escolar, así como de la contextualización de las actividades y el uso de imágenes o material audiovisual. Para enseñar escritura se debe tener en cuenta que ésta debería ser un proceso natural y espontáneo para comunicarse, por ende, se la podría abordar desde el interés de quien escribe y relacionar con situaciones vividas o el contexto cercano y familiar (Cabarcas, 2016).

Se trabaja por medio de la oralidad, dando participación a los estudiantes, lo cual, cuando se hace con base en el contexto, en ocasiones, favorece el aspecto propositivo de los textos que se van a crear. La oralidad potencia la producción textual y da sentido comunicativo a los escritos (Serrano & Peña, 2003).

Existe monitoreo y explicación, no obstante, dichos elementos van acompañados por un sentido de autoridad y tecnicismos poco precisos, que tienden a la exageración. Se reconoce que existen elementos tradicionalistas, tales como el dictado de manera mecánica, el interés por la primacía gramatical, la aplicación de actividades focalizadas para el trabajo de las temáticas, el uso enfatizado del tablero, la evaluación unilateral ligada a la calificación o a la señalización del error; más no a la reflexión que permita implementar estrategias didácticas cercanas a las necesidades contextuales. Los dictados y la copia tienden a crear espacios de reproducción de escritos, lo cual es algo mecánico y no favorece la imaginación, la iniciativa, la expresión de las preferencias y no garantiza el aprendizaje adecuado de la lengua escrita (Serrano & Peña, 2003).

Se reflexiona sobre la ausencia de preparación de estrategias didácticas innovadoras y adecuadas a los objetivos que se persigan, se afirma que existe la tendencia a quedarse con elementos conocidos que se cree que funcionan, y que por lo mismo se siguen aplicando sin dar la oportunidad a estrategias nuevas que pueden resultar igual o mejor de efectivas; lo anterior crea la tendencia a generar ambientes de aprendizaje fijos, descuidándose el trabajo integral que contemple múltiples habilidades y dimensiones. Se debería comprender que la escritura es un medio de comunicación y está presente en múltiples ámbitos, por consiguiente, la enseñanza de ésta debería ser abordada desde múltiples competencias, ligadas a la autonomía y el pensamiento crítico y participativo (Serrano & Peña, 2003).

Por último, se puede decir que existe ausencia de estrategias que forjen directamente la indagación o el descubrimiento, se descuida la dimensión crítica. El maestro debe ser crítico, analítico y reflexivo a la hora de planear las estrategias didácticas y enseñar escritura, con ello se busca favorecer el aprendizaje del estudiante, quien también reflejará los mismos aspectos encaminados a la creatividad y la confianza para generar sus escritos (Muñoz, 2013).

6.2 Objetivo Específico No. 2: Interpretación de Fortalezas y Debilidades presentadas en la Enseñanza de la Escritura en Grado Quinto de la I.E.M.L. – S.J.B.

6.2.1 Entrevistas a Docentes.

Para realizar un acercamiento fiel hacia lo que podrían ser las falencias y las fortalezas en la enseñanza de la escritura en grado quinto, se enfoca la siguiente triangulación con base en los datos suministrados en las entrevistas aplicadas a docentes, distinguiendo y clasificando cada categoría por separado.

Debilidades.

Los entrevistados reconocen que hay problemas con la enseñanza en la creación de textos críticos y argumentativos. “Los estudiantes tienden hacer escritos más narrativos, la descripción, cuentos y cartas, se les dificulta el texto argumentativo (...)” (D.1, Anexo D., p.1).

Al parecer las estrategias llevadas a cabo para trabajar los aspectos formales de la escritura no son pertinentes, puesto que los signos de puntuación muestran ser un gran inconveniente, la ausencia de estos lleva a que el sentido se atrofie, en un escrito actúan como una especie de conector entre el escritor y el lector, la ausencia o mala utilización de estos elementos, provocan la mala interpretación del escrito (De Zubiría, 1999); en este caso los docentes relacionan este hecho con la falta de coherencia y cohesión en los textos “Fallan mucho la coherencia y la cohesión, además si los textos son muy extensos no le prestan atención a los signos. Lo

importante por ellos es terminar.” (D.I.2, Anexo D., p.1). En relación con la forma de los textos creados, los docentes evidencian una producción plana en donde se asocia la escritura con el tradicional inicio, nudo y desenlace, “Como lo dije anteriormente a los estudiantes se les dificulta los signos de puntuación, además es evidente que llevan un orden muy técnico de los cuentos y narraciones solo se quedan en el típico inicio, nudo y desenlace.” (D.2, Anexo D., p.1).

Se muestra que el acompañamiento del docente se da de manera permanente, no obstante, se da a entender que no es suficiente, por lo que los entrevistados manifiestan que la enseñanza de la escritura también es un tema de padres de familia, “...es importante que los padres se comprometan a desarrollar actividades con sus hijos” (D.2; Anexo D., p.1). Con base en lo anterior, se observa el desconocimiento del contexto poblacional, puesto que como se estipula en el PEI institucional, la mayoría de padres y madres de familia trabajan y no suministran un acompañamiento frecuente a sus hijos (I.E.M.L., 2013), hecho que difícilmente podría cambiar, por lo que el docente debería recurrir a estrategias que intensifiquen el trabajo y la práctica en horas de clase.

La redacción de un texto requiere múltiples borradores para lograr un escrito óptimo, en el caso de los docentes, se evidencia que este elemento se obvia en la enseñanza de la producción, los estudiantes ignoran que un escrito debe tener un trabajo sumamente exhaustivo y minimizan el valor comunicativo de la escritura. Por tal razón, los estudiantes, a la hora de redactar un texto, obvian los borradores que deben hacer antes de la presentación de su producto y caen en la escritura mecanizada, se notan ideas llanas y en algunos momentos son sueltas y sin coherencia, “Pues veo que a los muchachos se les dificulta mucho la ortografía, no escriben coherentemente, a veces, no se les entiende el mensaje. Hay estudiantes que escriben sin ni siquiera saber qué es lo que están escribiendo, hacen una escritura muy mecánica, no le colocan sentido ni a las

palabras.” (D.1, Anexo D., p.1). Es necesario, por ende, aplicar estrategias didácticas que lleven al ordenamiento de las ideas y a la elaboración de borradores que permitan hacer, deshacer, corregir, organizar y reorganizar las creaciones escritas, con el fin de acercarse a una construcción cada vez más apropiada (Cassany, 1993).

Fortalezas.

Al respecto es pertinente señalar que los docentes coinciden en que los estudiantes presentan varias fortalezas en cuanto a la habilidad escritural, puesto que se encuentra esfuerzo a la hora de encontrar una continuidad en el texto, “Por lo general los estudiantes se inclinan por la poesía y los cuentos, son muy imaginativos; aunque tienen problemas con los signos de puntuación, siempre se esmeran por llevar una continuidad en el texto.” (D.2, Anexo D., p.1). Koch (2012) asume los factores de cohesión como un proceso de estructuración de la secuencia superficial del texto, es decir, la creación de textos significativos no debe ser entendida desde principios meramente sintácticos, sino desde una mirada semántica y sintáctica; el sentido también equivale a la significación de un “yo escritor” que se contrapone al lector.

Con relación a las narraciones, los entrevistados afirman que son muy recurrentes entre las creaciones de los estudiantes, de ahí que se puede inferir que los docentes aprovechan este tipo de texto para propiciar ambientes de composición textual. Se deduce además, que es la tradición oral una estrategia que se modifica para llevar a los estudiantes a escribir desde la cotidianidad, como resultado se evidencian la producción de cuentos y cartas que redactan con facilidad. “Utilizo más cuentos, fábulas y descripciones, los niños se sienten atraídos por los cuentos y les gusta el escribir sobre ellos, se inventan títulos, finales y dan opiniones de lo leído” (D.1, Anexo D., p.1).

Algunos docentes aseveran que les han enseñado a sus estudiantes a organizar resúmenes de textos leídos con anterioridad, “Se trabaje principalmente la lectura y el pensamiento crítico, y la escritura sea resultado de lo leído”, “A ellos les gusta escribir cuentos y cartas, también hacen resúmenes de los textos leídos en clase.” (D.I.2, Anexo D., p.1), respecto a esto Dijk (1973) señala que la mayoría, por no decir todos, los textos mantienen una actividad cognitiva, en este caso específico la enseñanza del resumen, el cuento, la fábula, entre otros, proporcionan en el niño una capacidad de comprensión relacionada a las variantes de la organización de cada texto, no hay que dejar de lado que la comprensión y creación de lecturas se asocian con la memoria episódica, en otras palabras, de la experiencia de quien lee o escribe.

En general, los docentes muestran preocupación en relación a la enseñanza de la producción textual de sus estudiantes por lo que aseguran trabajan con los estudiantes que presentan mayor cantidad de debilidades, de manera personalizada y refuerzan las actividades del colegio, con ejercicios para desarrollarse en la casa “Primordialmente lo que se hace es trabajar de manera individualizada con el estudiante y delegar monitores.” (D.2, Anexo D., p.1). Así mismo dicen que no limitan a sus estudiantes con la creación de textos, ya que permiten que escriban textos de cualquier índole y con libre expresión, “Todos los textos narrativos como cuentos, fábulas, mitos, leyendas.” (D.2, Anexo D., p.1), “Los cuentos y las noticias.” (D.I.2, Anexo D., p.1), “Los cuentos, descripciones, fábulas, cartas. Son muy adecuados para que los niños comprendan lo leído, para posteriormente hagan ejercicios de escritura.” (D.1, Anexo D., p.1), lo que lleva a la enseñanza desde el error. De la Torre et al. (2000) afirma que: “(...) el error es el producto menos esperado después del desarrollo de una actividad, sin embargo, es importante saber que el error no es más que un obstáculo que puede ser superado para lograr el tan anhelado éxito” (p. 37); Sanmartí (2010) resalta que es común en los docentes que para evitar que el estudiante caiga en

el error, se facilite el trabajo y se someta al estudiante a que solo tenga una visión totalmente positivista.

Para enriquecer la enseñanza de la producción escritural los docentes plantean y sugieren el uso de música, eventos cotidianos, imágenes, ejercitar el pensamiento crítico, redacción de interpretaciones de textos leídos, uso de palabras desconocidas, entre otros; pero sin duda alguna el más acertado planteamiento lo da a conocer D.1, quien dice:

“Es importante que yo también desarrolle el proceso de escritura, no dejarlos solos, siempre que deban escribir un cuento, también escribo un cuento y lo comparto en clase, así es con los demás textos. Además, recalco la importancia de las imágenes, ya que los niños son muy visuales, leo textos en clase, videos... es importante que los niños compartan sus textos y desarrollar su autoestima.” (Anexo D., p.1).

Frente al anterior punto, un verdadero cambio sobre la didáctica de la escritura se puede alcanzar “(...) si el maestro transforma su rol de simple trasmisor, convirtiéndose en guía o mediador. No obstante, esto implica responsabilidad y compromiso (...) En este sentido se plantea que la enseñanza de la lecto-escritura ‘es más que simples letras’” (Otálvaro, 2014, p. 73).

6.2.2 Entrevistas a Estudiantes.

En esta fase se analizan las miradas que tienen estudiantes del grado quinto, de la I.E.M.L. de la ciudad de Pasto – sede Julián Bucheli, acerca del tema en desarrollo, para ello se realizaron entrevistas, La disposición de los estudiantes para esta actividad fue óptima. Toda la información suministrada alimentó significativamente el presente trabajo de investigación.

Debilidades.

Algunos entrevistados afirman que, si bien escriben desde la oralidad, no reconocen las características del mito y la leyenda, es decir, que no saben cuándo escriben un mito y cuándo una leyenda, “Para mí es difícil escribir mitos y leyendas porque a veces no las reconozco y me confundo” (E.7, Anexo D., p.2); hecho que refleja la escasa aplicabilidad didáctica para trabajar la super-estructura textual. Es importante recalcar que la composición textual nace de una interpretación de lecturas anticipadas, es decir, que la habilidad de creación textual, nace desde el ejercicio de comprensión lectora; las habilidades en dicha competencia pueden facilitar una eficacia transversal al resto de aprendizajes, como por ejemplo en la resolución de problemas y en la creación de nuevos textos (Beltrán & Repetto, 2006).

Así mismo se reconoce, a través de la contestación de la entrevista, no tener fortaleza en la creación de poemas, en donde se presente la rima ya sea asonante o consonante, con respecto a esto, es preciso decir que para crear un texto poético es necesario el conocimiento de varias reglas que rigen su organización, la falencia del docente que recae en no guiar respecto a este tema, somete a los estudiantes a la confusión y posterior apatía frente a la producción de este tipo de escritos, “No puedo escribir poesías porque no puedo encontrar las palabras que rimen”(E.8).

Siguiendo con la misma idea, los estudiantes recalcan que los cuentos extensos son complejos a la hora de entenderse, interpretarse y por consiguiente de crearse, “Se dificultan los cuentos largos” (E.2, Anexo D., p.2), “Se me dificultan las cartas y los cuentos largos porque no sé cómo terminarlos y las cartas porque no se seguir los pasos que enseñó la profé.” (E.6, Anexo D., p.2), tal vez sea por el número de elementos que éste contiene, como por ejemplo personajes, contextos, situaciones, entre otros. Es claro que el docente está fallando en la forma de hacer llegar una historia, que para el estudiante se conciba como extensa. Existen tres formas de hacer

llegar un cuento ya sea corto o muy extenso ante los ojos de un niño, la primera es la oral, aquella que se da de boca a boca; la segunda la que se transmite del papel al lector y por último aquella que se conoce desde el papel a un lector y este a su vez a un escucha, los llamados “lectores-oidores”, el docente debe implementar la lectura en voz alta, en donde se le imprima misterio, alegría o terror según lo requiera la historia; es importante entender que escuchar es una de las muchas formas de leer (Frenk, 1982).

Fortalezas.

Los estudiantes comentan a través de la entrevista que con base en la producción de textos les agrada mucho los ejercicios de creación de cuentos, poemas y fábulas “Me gusta escribir poesía y fábulas porque dejan una enseñanza y son fáciles.” (E.6, Anexo D., p.2), “Me gusta escribir poemas y cuentos.” (E.7, Anexo D., p.2), por lo que se puede asumir que la estrategia del docente se basa en retomar la tradición oral para propiciar la escritura en sus estudiantes. Havelock (1988) asegura que el paso de la tradición oral a la habilidad escritural, proporciona en el estudiante la capacidad de desarrollar la significación subjetiva, lo cual asegura estudiantes con múltiples pensamientos y puntos de vista. En consecuencia, es evidente que los estudiantes por llevar una comunicación supremamente oral, revelan su agrado por la lectura de estos tipos de textos que por su creación; la enseñanza de la creación textual se inclina muy usualmente por llevar un orden y reglas específicas que, para este caso, los estudiantes obvian y llevan a provocar tedio a la hora de escribir, es por esta razón que se piensa que la transición de oralidad a lenguaje escrito, proporciona una forma fácil de escribir con un texto sin tanto esfuerzo.

Por otra parte varios niños y niñas añaden que les atrae la escritura de textos que describan su diario vivir “me gusta escribir sobre lo que pasó en el día” (E.4, Anexo D., p.2), en este sentido, es posible decir que es importante cuando el docente permite asociar la interacción que pueda

llegar a haber entre docente-estudiante-aula. Edwards (1990) resalta que el maestro representa un papel sumamente importante en la formación del educando, debido a que gran parte de su vida como individuo y como integrante de un grupo cultural y social, la pasa en el salón de clase, en donde su maestra es su modelo a seguir, por ende, es de entenderse que cuando el docente lleva a cabo estrategias didácticas que permiten la composición de escritos basados en los contextos cercanos y cotidianos, genera la evocación de saberes previos que, resultan ser garantía para generar aprendizajes significativos.

6.2.3 Entrevistas a Padres De Familia.

Teniendo en cuenta que los padres de familia constituyen un sistema que, si bien conocen la realidad, no se acercan directamente a la enseñanza de los docentes, se llevó a cabo las encuestas de manera que se indagó sobre aquellos aspectos que para los padres de familia eran representativos y fáciles de dialogar, los cuales debían ser cercanos a lo que ellos perciben en los textos y hábitos de escritura de sus hijos; partiendo de estos preceptos, se hizo un proceso de análisis a manera de transposición, con el fin de configurar lo que pueden ser las estrategias didácticas que los docentes aplican en el contexto y que el padre o madre de familia no alcanza a presenciar de manera explícita.

Debilidades.

La comprensión en las debilidades de la enseñanza escritural se conceptualizan en la falta de autonomía en los procesos de ejercicios de escritura por parte de los niños, ya que se limitan a realizar las actividades dejadas por el docente, sin profundizar en otras que les permitan la creación de textos personales, como sería el diario de vida, por lo cual, se reconoce que los estudiantes, “no tiene diarios, no le dedica tiempo” (P.2, Anexo D., p.4), “La escritura la necesitan ellos para hacer bien las actividades que les deja la profesora.” (P.3, Anexo D., p.4)

“(…) sirve para realizar las tareas.” (P.2, Anexo D., p.4). Por lo que se alcanza a apreciar, no se asume la escritura como un hábito de la vida cotidiana, en el que se reflexiona, se medita, se describe y se revisa (Cifuentes, 2011). Es importante que los padres de familia, los docentes y los estudiantes reconozcan la necesidad de la escritura como un acto de expresión y de comunicación.

Además, en las entrevistas a padres se reconoce la falta de acompañamiento en los procesos de enseñanza de sus hijos, la gran mayoría aseguran que es por el trabajo y el poco tiempo que permanecen en casa, “A veces si estoy pendiente de el, pero se me dificulta por el trabajo.” (P.2, Anexo D., p.4), “A veces el me lee lo que escribe cuando le mandan de la escuela y yo le digo si está bien o mal.” (P.3, Anexo D., p.4), “Pues yo siempre estoy trabajando ai le toca a la mama”.(P4, Anexo D., p.4), “En ocasiones no podemos por tiempo y trabajo.” (P.5, Anexo D., p.4), “No mucho por tiempo y trabajo, toca trabajar casi todo el día.” (P.6, Anexo D., p.4).

Al comprender que la enseñanza de la escritura es un compromiso de estudiantes, de padres y de docentes, se reconoce como debilidad la falta de un acompañamiento pertinente en los hogares, puesto que, la ausencia de este aspecto dificulta el ejercicio de enseñanza en las clases, donde la responsabilidad sólo recae en el docente. La enseñanza de la escritura posibilita compartir aprendizajes; al escribir se puede contar con experiencias de personas capaces de valorar, argumentar y tomar decisiones (Cifuentes, 2011). Por ello, los padres se deben comprometer más en los procesos de escritura de los niños en su diario vivir.

La falta de continuidad y de acompañamiento en la enseñanza de la escritura, por parte del docente y de los padres de familia, se evidencia en los diferentes errores de ortografía en los escritos de los niños, ya que los padres afirman que: “La profesora siempre le señala muchos errores en el cuaderno o en los exámenes. A veces, se come las palabras o las letras.” (P.1,

Anexo D., p.4), “Cuando leo sus cuadernos me doy cuenta que tiene muchos errores, muchas veces es difícil entenderle lo que escribe, creo que le falta usar palabras más claras. La letra también es muy poco clara, le falta mejorarla.” (P.2, Anexo D., p.4), “Siempre se confunde en las tildes y en el punto y la coma también se sabe equivocar en la ortografía.” (P.3, Anexo D., p.4), “Se come las palabras y se confunde con los puntos y la ortografía.” (P.4, Anexo D., p.4), “Mi hijo tiene muy mala letra casi ni se le entiende y no pone tildes.” (P.5, Anexo D., p.4), “Comete muchos errores en la ortografía y el tipo de letra no es muy buena.” (P.6, Anexo D., p.4), “La ortografía, comete muchos errores y siempre se come letras.” (P.8, Anexo D., p.4).

Al comprender que la ortografía es un error común en la enseñanza de la escritura de los estudiantes, se enfatiza en cómo el docente debe desarrollar diferentes estrategias para lograr solventar esta falencia, no obstante, los padres de familia deben adquirir compromisos en este aspecto, es así cómo, una escritura adecuada se adquiere desde lo transversal, con la intervención del contexto en el hogar y en la escuela, reconociendo que la enseñanza de la escritura es:

(...) uno de los procesos que más preocupa a los educadores aún más el que tiene que ver con la ortografía. Muchos docentes se quejan de que los alumnos que tienen dificultades ortográficas en los primeros cursos escolares luego continúan con ellas a lo largo de la escolaridad. Estas dificultades con la ortografía pueden afectar la escritura de diversas formas. Por ejemplo, una palabra que no esté escrita correctamente consigue dificultar al lector la comprensión del mensaje escrito. Escribir incorrectamente también logra influir sobre la percepción del profesorado acerca de la competencia del alumno como escritor. En escritos o redacciones la evaluación de la calidad viene determinada en gran medida por la presencia o no de faltas de ortografía. (Jiménez et al., 2008, p. 786)

Es importante comprender la responsabilidad que adquieren los diferentes contextos sociales, para que el alumno tenga una competencia escritural adecuada, es allí donde la intervención del

docente en los primeros años de escolaridad es esencial, puesto que, es en esta etapa donde se adquieren las bases en la enseñanza de la escritura, las cuales se fortalecerán en los años escolares posteriores, no obstante, como se ha dicho a lo largo de este documento, las estrategias didácticas deben trabajar la escritura desde lo gramatical, lo funcional y lo comunicativo; la práctica de lo comunicativo, también, conlleva a generar procesos de mejoramiento de las formas gramaticales.

Fortalezas.

La enseñanza de la escritura, es una actividad que compromete los diferentes contextos del niño, tanto en la escuela como en la familia, por ende, es importante comprender las posturas de los padres frente a las fortalezas presentadas en las prácticas de enseñanza de la escritura de sus hijos, por lo cual se afirma que una de ellas se evidencia en que “la escritura es para todo, los niños deben aprender a escribir bien porque les va a ser útil para la vida y para la universidad” (P.1, Anexo D., p.4).

Además, se concibe que el proceso escritural es una competencia que se inculca desde el hogar puesto que:

(...) desde nuestros abuelitos se nos decía que el que sabe escribir es el que va a ser exitoso en la vida y sí es cierto porque la escritura es para todo, cuando ellos sean grandes van a necesitar escribir mucho, hasta carta para las novias. (P.2, Anexo D., p.4)

(...) es importante porque con la escritura es que los hijos salen adelante y se forman como las personas de bien que deben ser, (...) la escritura hace que los hijos quieran seguir estudiando y no se queden solo con el colegio. (P.4, Anexo D., p.4)

Desde estas perspectivas, se reconoce la enseñanza de la escritura que los docentes aplican, como una necesidad que lleva a la formación de los estudiantes para la interacción y el

desenvolvimiento en la vida, en la que se resalta el progreso del ser, un ser individual, íntegro y reflexivo, por lo cual,

(...) la alfabetización no se define ya meramente como el alcance de un umbral básico de herramientas de (...) escritura, sino como la posibilidad de desenvolverse socialmente, lograr metas personales, y desarrollar el conocimiento propio y de los otros a lo largo de toda la vida, a partir de información escrita. (Atorresi, 2005, p. 4)

Es esencial, en la sociedad, que el desarrollo de la enseñanza de la escritura involucre el mejorar y diversificar las prácticas culturales, de tal forma que se comprenda paulatinamente las competencias comunicativas del desarrollo de actividades escriturales y que consideren el énfasis de la expresión de los niños y un continuo aprendizaje.

Asimismo, se comprende que la enseñanza de la escritura es una actividad que recae en el expresar sentimientos de afecto de los niños hacia sus seres más cercanos, por ende, tienden a escribir poemas y cartas a sus padres, como se evidencia en las siguientes respuestas: “un día me hizo una carta con un poema el día de la madre” (P.1, Anexo D., p.4), “mi hija siempre me escribe cartas y noticas en días especiales como en el día de la madre” (P.4, Anexo D., p.4), “las cartas que me las escribe sola” (P.5; Anexo D., p.4), es así cómo la enseñanza se enfatiza en la motivación y el objetivo que se tenga en el proceso de escritura, por lo cual, el docente es un partícipe activo en dicho proceso, al crear objetivos claros en el transcurso de las actividades, y de esta forma motivar al estudiante a expresar sus sentimientos con la implementación de la escritura a manera de acto comunicativo, por tal razón el docente incentivará al estudiante a:

(...) escribir sobre un tema que le interese, para que pueda disfrutar escribiendo. La única manera de que sea así es que él o ella decidan sobre qué quiere escribir. Quizás al principio esto le desoriente un poco. ¡Está tan acostumbrado a que otros decidan por el qué tiene que escribir, cómo, cuándo, y de qué

forma! Además, muchos alumnos piensan que no tienen nada interesante que contar o que en su vida no ocurre nada especial que merezca la pena escribir o que pueda interesar a otros. (Cassany, 1993, p. 105).

Al comprender las fortalezas de los niños en la enseñanza de la escritura, desde el pensar de sus padres, se logra tener una perspectiva clara de cómo el docente actúa frente a la educación de los estudiantes, y en el desarrollo de actividades adecuadas en la enseñanza.

6.2.4 Observación Participante.

El siguiente es un análisis de la observación que se realizó y que posteriormente se dejó registrada en el diario de campo; la observación fue participante y se registró varias fortalezas y debilidades en la enseñanza. La información extraída fue de mucha ayuda para efectos de la investigación.

Debilidades.

Durante la observación se evidencia escasa aplicación de técnicas para la producción escrita, por lo que se deduce que generalmente la clase magistral es una de las opciones para motivar a los educandos hacia la enseñanza de ésta, “(...) la docente le dice que escriba en el tablero dos ejemplos de oraciones indicando todas sus partes... la profesora (...) escribe 2 preguntas en el tablero(...)” (D.1, Anexo D., p.3), en este caso es posible decir que las estrategias son importantes para incluir la habilidad escritora en el aula dado que la escritura compone un proceso de significación llevado directamente a la comunicación, a través de la cual los interlocutores interactúan dialógicamente en una situación real comunicativa. Camps y Ribas (1993) dicen: “La motivación para escribir está relacionada con la función afectiva y motivacional que atribuimos al texto que escribimos en relación con el contexto” (pp. 22-23), función que debe ser despertada a través de un pretexto, si es necesario. La enseñanza que ayude

a generar un hábito, es sin lugar a dudas, un reto constante, entonces, es posible decir que el valor que se le otorgue a la escritura desde el punto de vista del docente, es el que se proveerá al educando.

Existen cuatro enfoques metodológicos básicos en la enseñanza de los procesos superiores de la expresión escrita: “el enfoque basado en la gramática, el enfoque basado en las funciones, el enfoque basado en el proceso, el enfoque basado en el contenido” (Cassany, 1990, pp. 71-78), para efectos de la actual investigación, se ve conveniente asociar el proceso de la enseñanza de la escritura de los docentes observados con el enfoque basado en el proceso, puesto que la base de la enseñanza es la forma cómo se hace, además la visión humanística del enfoque guía al acercamiento del estudiante de manera global.

Se evidencia solamente una sola estrategia didáctica basada en aprendizaje colaborativo o cooperativo, lo cual da a entender que la docente se esfuerza en un nivel bajo por integrar de manera constante a todos los estudiantes, asegurando que todos adquieran las pautas de la clase.

D.2 expone:

(...) ‘en este momento, vamos a intercambiar el cuaderno con algún compañero, cada uno tiene que tener un cuaderno distinto al propio’, durante cuatro minutos los estudiantes obedecen las instrucciones de la profesora, luego la docente prosigue: ‘Ahora, vamos a leer lo que el compañerito o compañerita desarrolló y vamos a escribirle un comentario acerca del escrito que hizo, en este comentario vamos a expresarle, de manera muy respetuosa, si nos gustó o no nos gustó lo que escribió, también, vamos a hacer las veces de profesor, es decir, vamos a encerrar en un círculo de otro color de lapicero, todos los errores que encontremos en el párrafo que nuestro compañero creó. (Anexo D., p.3).

El trabajo en grupo garantiza la adquisición de habilidades interpersonales e intelectuales a la hora de resolver problemas de la temática cursada, así mismo el proceso grupal determina una acertada estrategia que ayuda a afianzar las fortalezas de unos alumnos y mejorar los procesos de otros (Johnson y Johnson, 1994).

Por otro lado es evidente que la observación directa que hacen los docentes transmite autoritarismo y control frente a la clase, además la evaluación es unilateral, a pesar de que la estrategia de trabajo es cooperativa y participativa la evaluación no permite la participación de los estudiantes, lo que lleva a pensar en que la evaluación solo se da como un requisito de la educación; se limita una calificación o a una marca o comentario realizado por el docente, sin embargo, este proceso no es usado como elemento de reflexión, en otras palabras, se evalúa los desempeños de los estudiantes, pero nunca el desempeño de enseñanza del docente; es claro que este tipo de procesos también pueden ser usados como base para implementar estrategias nuevas y adaptables a las necesidades presentadas en el contexto educativo. D.I.2 expone:

¿Recuerdan que en la clase anterior miramos lo que era sustantivo?, frente a la pregunta la mayoría de estudiantes responden “sí”. Luego la docente dice “ahora si ya se han de acordar ya han de haber estudiado, ¿cierto?” “¿A ver cuantos estudiantes estudiaron? levanten la mano, ¿cuantos hicieron la tarea?”, “levanten la mano, muy bien, bajen la mano. ¿Cuantos están dispuestos a colaborar hoy día?, levanten la mano, muy bien, bajen la mano, ahora sí.. ¿Quién me dice que es sustantivo?. (D.I.2, Anexo D., p.3)

Cabe señalar que frente a la presencia de estrategias didácticas novedosas, se puede evidenciar que las prácticas son mayormente tradicionales, puesto que se hace uso de tablero, diccionario, escritos descontextualizados, “ordenándoles que saquen su diccionario para que busquen sustantivos y adjetivos para que “conformen una oración”.... la docente decide escribir

en el tablero algunos ejemplos de oraciones, (...)” (D.I.2, Anexo D., p.3); se lleva al estudiante a no reconocer su entorno o las virtudes de su institución educativa y su hogar.

Fortalezas.

Existe construcción del conocimiento por medio de actividades que permiten la participación grupal o individual, lo cual admite la evocación de los saberes de forma inmediata, la construcción del conocimiento por medio de actividades que permiten la participación grupal o individual, las cuales son planeadas con tiempo de antelación.

Análisis y discusión transversal respecto a objetivo No. 2.

Al hacer un paralelo entre la información categorial arrojada con base en las técnicas utilizadas en este objetivo (entrevistas a docentes, estudiantes y padres, y observación participante), se observan algunos elementos que resultan disonantes, no obstante, por el hecho de mantener una profundidad en la información y el análisis, se hace necesario hacer la siguiente síntesis, empleando aquellos elementos que se observan ocurren de manera recurrente.

Bajo el anterior respecto, se puede afirmar que se evidencia cierta tendencia en algunos aspectos que resultan positivos o contraproducentes para la enseñanza de la escritura, entre ellos se entiende que existen algunas estrategias didácticas que permiten la evocación de saberes previos y la motivación, llevando al gusto por escribir con base en la cotidianidad, no obstante, las prácticas de escritura persisten bajo lineamientos de enseñanza magistral; se evidencia uso frecuente de tablero; se omite la importancia de generar procesos de reelaboración y corrección de los escritos; se enfatiza en los aspectos gramaticales, sin que ello surta mayor resultado que textos sin puntuación, carentes de ortografía, sin coherencia y demasiado planos; se descuida el fortalecimiento de las dimensiones críticas y argumentativas; la evaluación no se hace de forma participativa; se cae en el autoritarismo, por el hecho de mantener un control de la clase.

Desde la percepción tradicional, los docentes tienden a creer que la escritura es cercana a los compromisos o tareas académicas, por ello se infunde la cultura de escribir para obtener una buena calificación, desplazándose el aspecto comunicativo del lenguaje escrito (Botello, 2013).

Adicionalmente, aunque el acompañamiento de los padres es un factor esencial para el avance académico de los niños y niñas, se da a entender que el acompañamiento del docente no es suficiente; aspecto que puede indicar que algo no está funcionando de manera adecuada.

Se pretende que el estudiante genere textos narrativos o poéticos sin mayor instrucción o práctica mediante estrategias didácticas pertinentes; se abordan cuentos extensos, sin la mayor asesoría para hacerlos entendibles; la escritura, a pesar de ser un elemento que también se refleja en la iniciativa por escribir para los requerimientos de la vida, se toma como un elemento más enfocado hacia el desarrollo y cumplimiento de tareas escolares. Escribir por obligación más que por iniciativa o gusto propio conlleva al abandono del escrito, a la frustración y a la falta de planificación de lo que se quiere escribir (Avilán, 2004).

Existe cierta conciencia en la importancia de enseñar a escribir, puesto que se recalca que la escritura es para todo y es un elemento transversal a cualquier campo del conocimiento. En ocasiones, el docente asume el rol de acompañante, ya que desarrolla los escritos junto a sus estudiantes. Se evidencia trabajo personalizado y se vale de una buena estrategia, como lo es delegar monitores para el apoyo de aquellos estudiantes que presentan falencias. Se utilizan buenos elementos contextualizadores tales como la música y las imágenes. Se aplica estrategias basadas en la elaboración de resúmenes, ayudando a mejorar la capacidad de análisis y abstracción. Se apoya las estrategias en la tradición oral, llevando a los estudiantes a escribir desde la cotidianidad, sin embargo, se descuida el trabajo para la distinción de la superestructura textual.

6.3 Objetivo Específico No. 3: Implementación de una Propuesta Didáctica que Contribuya a la Enseñanza de la Escritura en Grado Quinto de la I.E.M.L. – S.J.B.

6.3.1 Escenario Conversacional No. 1.

Con el propósito de tener una perspectiva clara sobre la comprensión de estrategias didácticas implementadas en la enseñanza de la escritura, y de esta forma lograr la construcción de una propuesta didáctica acertada en este mismo campo, se realizó un escenario conversacional, entre docentes investigadores, docente del área de lengua castellana de grados quintos y docente de área transversal, llevando a la reflexión y autorreflexión sobre el tema tratado.

Desde esta postura, se reconoce las estrategias didácticas como actividades encaminadas al mejoramiento del docente, que ayuden en la comprensión de una temática en el aula de clase, donde se apliquen “unos talleres, pero eso sí con instrucciones bien claras, y trabajando ciertas habilidades” (D.1, Anexo D., p.5), con el fin de que los profesores ayuden a los estudiantes a pensar en la escritura, teniendo en cuenta la experiencia previa de los niños. Dicha experiencia puede venir de sus propias vivencias, de historias que ellos han leído o escuchado, de películas, discusiones que ellos han tenido con otros niños, imágenes, entre otros. Además, se sugiere que los docentes sean ejemplo en el campo escritural de los alumnos (Ochoa, Aragón, Correa & Mosquera, 2010).

En la enseñanza de la escritura narrativa, se enfatiza en cómo el alumno logra asimilar y relacionar nuevos conocimientos con sus saberes previos, por lo cual, en el momento de desarrollar ejercicios escriturales es pertinente el dar a conocer textos que puedan servir de base para generar los nuevos saberes, inclusive, para tomar algún fragmento del texto que se utilice como guía “para que los estudiantes lo complementen, dándoles la posibilidad de inventar un nuevo final o un nuevo inicio” (D.1, Anexo D., p.5). Por ello, se comprende que una lectura debe

llevar a un futuro proceso de escritura, y un texto se identifica como una estrategia, para lograr que el niño tenga experiencias con historias interesantes y bien escritas antes de escribir sus propias historias, además, implica que el profesor elija un texto ejemplar, para que los niños lo lean y lo comenten después de la lectura. (Ochoa et al., 2010).

En consecuencia, se sugiere como estrategia de enseñanza el elegir el texto *Mal de escuela*, de Daniel Pennac, puesto que, se pueden evidenciar diferentes historias de vida, que motivarían al estudiante a crear nuevos escritos, por ende, se identifica aquel libro como “un buen elemento que nos dé ideas para hacer la propuesta didáctica” (D.2, Anexo D., p.5). La escritura como resultado de la lectura, ayudará a que el estudiante comprenda conocimientos previos, los cuales se verán plasmados en sus escritos, por lo tanto, “los niños aprenden más cuando asocian las cosas nuevas que quieren aprender con cosas que ellos conocen y que han vivido o aprendido antes” (D.2, Anexo D., p.5).

Al desarrollar una estrategia didáctica se fortalece la creatividad del docente, ya que logrará implementar diferentes elementos en sus clases, que complementen la enseñanza, por ende, se reconoce las estrategias como una estructura en la educación, en la cual se logre crear talleres que motiven al estudiante, como ejemplos, se cita el hecho que los niños logren llenar “espacios en blanco (...) que completen una historia” (D.2, Anexo D., p.5) y “talleres (...) con base en la creación de una carta, la cual la podemos tomar a manera de narración” (D.I.2, Anexo D., p.5), además, de talleres basados en sonidos, donde se puede, como D.I.1 expone:

(...) evocar los recuerdos de los estudiantes y con ellos hacer que ellos produzcan nuevos significados y compongan escritos con mayor facilidad, puesto que tendrían muchas cosas en mente de las cuales poder escribir. Por otra parte, la idea del taller es algo (...)” a “(...) rescatar en la propuesta didáctica, puesto que los talleres son catalogados como estrategias didácticas que llevan al individuo a llevar a

cabo ciertas acciones que van ligadas a la aplicabilidad, al contexto, a una intención y objetivo, así mismo podría ser un buen elemento para propiciar espacios de aprendizaje colaborativo. (D.I.1, Anexo D., p.5).

Al tener ideas objetivas sobre el proceso de enseñanza de la escritura, se perciben los propósitos de los talleres como estrategias didácticas, los cuales no son un proceso para que los estudiantes adquieran una calificación; sino como medios donde se socialicen saberes.

Asimismo, en el desarrollo de los talleres el profesor debe practicar él mismo la escritura como vía para conocer y compartir. Debe tener solvencia en conducción grupal en tanto que será responsable de organizar el grupo de enseñanza desde una variedad de criterios y motivaciones. El aula es un grupo que tiene interés en aprender a escribir mientras se escribe. Las consecuencias para el profesor y alumnos son importantes pues hay que respetar, comentar, debatir, corregir, valorar y gozar con la escritura de los demás y de uno mismo (Alonso, 2001).

La enseñanza de la escritura con la implementación de estrategias didácticas permite “que los estudiantes escriban con gusto y evocando sus saberes previos” (D.I.1, Anexo D., p.5), por lo cual se consiente que los alumnos “escriban desde sus experiencias” (D.I.1, Anexo D., p.5), por ello, se enfatiza también la relevancia que adquiere crear un diario personal, “para que los estudiantes se autorreferencien y hagan conciencia de su propia vida, así mismo son una forma de expresión libre y espontánea” (D.I.1, Anexo D., p.5), desde esta perspectiva se reconoce el cómo lograr la meta en la creación de un diario personal, enfatizando una secuencia didáctica mediante la implementación de talleres, a fin de que los alumnos “vayan creando sus escritos por medio de los talleres (...), para que luego los compacten en un solo libro, el cual sea como un diario personal. Eso sí, (...) ellos creen sus escritos de manera secuencial” (D.I.1, Anexo D., p.5), con el objetivo de realizar una producción narrativa desde la vida de los alumnos, de esta

forma, además, se crea “la cultura de edición y de derechos de autor, puesto que al final cada estudiante se convertiría en el autor de un libro” (D.I.1, Anexo D., p.5), el cual se domina con el título de cuentidario, “CUENTI porque viene de cuento y narración y DIARIO porque viene de lo que es un diario personal.” (D.I.1, Anexo D., p.5). Los cuentos son herramientas didácticas y lúdicas capaces de despertar la creatividad e imaginación, generando aprendizajes con gusto y de manera significativa (Andrade & Maya, 2015).

Por ello, se reconoce en la secuencia didáctica el contexto donde “los maestros y las maestras deben ser ante todo guías, dinamizadores y mediadores, para que los estudiantes aprendan y refuercen las competencias. No deben ser sólo transmisores de contenidos” (Tobón, 2010, p. 6). En el transcurso de los talleres, será el docente quien guíe la enseñanza de la escritura, sin dejar de lado la importancia de los saberes y habilidades de los estudiantes, ya que ellos son los autores de su vida, que se verá reflejada en el proceso y producto del cuentidario.

Materiales a Emplearse.

En el desarrollo e implementación de una estrategia didáctica en la enseñanza de la escritura se comprende la importancia de la ejecución de materiales adecuados, que faciliten la labor del docente y en consecuencia el aprendizaje de los estudiantes, por ende, es pertinente la creatividad del profesor en este aspecto, ya que puede desarrollar talleres con música, imágenes, videos y textos, siempre y cuando se tenga un objetivo claro para alcanzar una meta, es así como, las estrategias de enseñanza logran mejores enseñanzas desde la activación de conocimientos previos, generación de expectativas apropiadas, orientar y mantener la atención, promover la organización de la información (Cárdenas, Zermeño & Tijerina, 2013).

Por esta razón, se enfatiza en el desarrollo de talleres desde el texto Mal de escuela, de Daniel Penac, además, “los sonidos o imágenes, (...) que (...) garanticen evocar y trabajar con (...)”

saberes previos” (D.I.1, Anexo D., p.5), “también (...) trabajar con música, la música instrumental es un buen elemento para trabajar y hacer que el estudiante, además de que se concentre pueda recordar o imaginar cosas” (D.1, Anexo D., p.5).

(...) frente a la selección de estrategias didácticas, el docente debe tomar decisiones para determinar aquellas que le van a permitir alcanzar los objetivos de aprendizaje. La selección de estrategias didácticas, incide en situaciones de éxito o fracaso escolar; dota a los estudiantes de múltiples posibilidades de interactuar en contextos y situaciones reales de aprendizaje; se favorece la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y formación de valores (Cárdenas et al., 2013, p. 9).

Cabe resaltar, que la implementación de materiales depende de la secuencia de cada taller, puesto que en la enseñanza se destaca la aceptabilidad y viabilidad con la que el docente comprende su lugar de trabajo.

Propósitos que se Persiguen.

La propuesta didáctica está “dirigida a comprender (...) prácticas de enseñanza de la escritura” (D.I.1, Anexo D., p.5), entendiendo que el aprendizaje de la escritura es una actividad ligada a que el estudiante logre expresar su pensar a nivel individual y a nivel social; un pensar que lo identifique como un ser íntegro y cultural. D.I.1, menciona:

Se requiere ir un poco más a la razón de ser de escribir, a que nuestros estudiantes aparte de lograr escritos gramaticalmente correctos, puedan encontrar en ella un punto de encuentro para la interacción, para la comunicación, para la expresión de sus pensamientos y sentimientos, un punto en el cual se logre que la escritura tome vida en el corazón e iniciativa de ellos. (Anexo D., p.5).

De esta manera, la escritura se fortalecerá desde el autoestima del estudiante, ya que será él quien sienta la necesidad de escribir y compartir su texto, al ser una escritura comunicativa se evidenciará cómo el alumno siente la motivación de “expresar algo desde su convicción y gusto, también lleguen a proponer cosas nuevas”. (D.I.1, Anexo D., p.5), asimismo, se rescata en los

salones de clase, el proporcionar un contexto de mayor diversidad para los intercambios comunicativos, al mismo tiempo que se desarrolla un lenguaje oral espontáneo, al tener la oportunidad de incorporar estructuras de pensamiento en un sistema de escritura (Salgado, 2014).

La enseñanza de la escritura se debe fortalecer desde lo “novedoso (...) que permita darle más vida a la necesidad de escribir” (D.I.1, Anexo D., p.5), donde el docente sea un sembrero en la “transformación (...), y lo más seguro es que en adelante muchos otros docentes se unan a esta causa (...), tomando la escritura como algo transversal, como algo que debe ser trabajado de la mano de todas las áreas” (D.I.1, Anexo D., p.5). La escritura tendrá el propósito de integrar la expresión y lo gramatical, dando prioridad al hecho de que el estudiante logre expresar sus sentimientos y emociones en un texto “con objetivos claros”, (D.I.2, Anexo D., p.5), en este caso centrándose en la parte narrativa y lo comunicativo, “puesto que esta es una de las dimensiones a trabajar de acuerdo a los estándares básicos de competencias de grado cuarto y quinto” (D.I.2, Anexo D., p.5).

Es importante destacar que los estándares básicos de competencias enfatizan en “producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto” (MEN, 2006, p. 34). Por ello, se reconoce como el estudiante escribe desde su contexto, para lograr comunicar en el aula de clase y la sociedad.

Saberes Previos.

En la creación de una estrategia didáctica de la escritura se recalca la importancia de los saberes previos del estudiante y del docente, con el fin de “comprender (...) la escritura aplicada en grados quintos” (D.I.1, Anexo D., p.5), por ende, se entiende como “todo aprendizaje se sustenta en unos conocimientos previos, que el docente tenga (...), que le permitan organizar secuencias de aprendizaje” (López, 2010, p. 10).

Por consiguiente, se reconoce como “en la actualidad se detecta que la enseñanza de la escritura (...) está encaminada a la concepción de una escritura (...) con buenos elementos gramaticales” (D.I.1, Anexo D., p.5), no obstante, se deja de lado el carácter expresivo de los estudiantes, fortaleciendo el enfoque del texto como un “producto gramatical” (D.I.1, Anexo D., p.5); mas no como un “proceso ligado a las funciones y como portador de comunicación y contenidos” (D.I.1, Anexo D., p.5), es allí, donde los conocimientos adquiridos en la experiencia del docente, deben mejorar el aspecto comunicativo del texto como tal. D.I.1 refiere:

“la escritura (...) es transversal (...), todos nos servimos de ella para perpetuar los registros del pensamiento que luego interpretan otros y hasta nosotros mismos. Muchas veces pensamos que el conocimiento solo lo crean los científicos o los profesionales, pero no, todo ser humano lo puede hacer” (Anexo D., p.5).

Los conocimientos previos, son un baluarte para que el docente no cometa los errores, que han sido implementados en la enseñanza, puesto que, reconocerá a la escritura como un proceso de actitudes de los estudiantes, enfatizando en la creatividad de cada ser, como un ser independiente, lleno de saberes e historias por contar, en este aspecto se recalca “si para el niño un pollo es rosado, déjelo que piense así, puesto que de lo contrario sería mutilar el pensamiento y la imaginación del niño” (D.I.1, Anexo D., p.5). Al defender la creatividad del niño se pueden desarrollar los siguientes interrogantes en un texto creativo “¿Qué pasaría si en el mundo la gente caminara al revés? ¿Qué pasaría si la fuerza de gravedad de la tierra se invirtiera? ¿Qué pasaría si hoy nos invaden unos seres de otro planeta?” (D.I.1, Anexo D., p.5).

De esta manera, el texto será quien promueva la imaginación como una parte clave en el desarrollo escritural e infantil de los niños. Es imprescindible, reconocer la integración entre fantasía y realidad, en la que realidad significa lo que existe y fantasía aquello que no existe

(Lozano & García, 2014), pero que en un texto se complementan, aún más, si los saberes previos del docente y de los estudiantes son un pilar en la construcción de un escrito.

Reflexión y/o Autorreferenciación.

La escritura es una competencia que se ha enfatizado en corregir, desde la escuela lo ortográfico y la forma de la letra, dejando de lado la idea del texto como una composición y construcción de varios otros elementos. Por ello, se reconoce como en la Institución contexto de investigación “en la actualidad se detecta que la enseñanza de la escritura (...) está encaminada a la concepción de una escritura (...) con muy buenos elementos gramaticales, (D.I.1, Anexo D., p.5). Es desde esta perspectiva en la que se manifiesta la necesidad de una transformación, fortaleciendo lo comunicativo, sin dejar de lado lo formal del texto, como un segundo objetivo, ya que se reconoce que este inconveniente es adquirido desde la experiencia de los mismo docentes, al identificar que “antes (...) exigían manejar una muy buena ortografía y una muy buena letra, pero, era (...) porque prácticamente se nos amenazaba para componer algo por escrito”. (D.2, Anexo D., p.5) y esas experiencias se tienen “en cuenta a la hora de enseñar, siempre nos centramos en que los niños nos hagan letras bonitas, pero muy poco le ponemos atención, como quien dice, al espíritu del saber escribir”. (D.2, Anexo D., p.5).

Al reconocer la escritura como un elemento que comunica un pensar y un sentir, la educación escritural busca la construcción progresiva por el sujeto de su competencia escrita. Se entiende por competencia la capacidad para escribir textos de signo estético-pragmático, progresivamente. Ambas capacidades remiten a las actividades que el sujeto realiza para interpretar o producir textos de intención narrativa (Alonso, 2001). De esta manera, se enfatiza en el texto, sin olvidar lo gramatical, ya que se desarrolla una secuencia progresiva.

De la mano con la creación de la propuesta didáctica, se reconocen dos factores de la escritura, resaltando lo comunicativo, pues, desde la experiencia de los docentes se enfatiza que “la ortografía sí es necesaria, porque no sería lo mismo escribir papa que papá, y quizás por eso los maestros también hemos visto que si no se maneja bien lo formal de la lengua, no se puede llegar a un entendimiento del mensaje que se quiera comunicar” (D.2, Anexo D., p.5), por ende, al escribir es importante, también, conceptualizar las bases gramaticales ligadas a la ortografía, con la intención que se convierta en una actividad expresiva o comunicativa. No obstante, tratándose de estudiantes de edades tempranas, se debe recordar y valorar la expresión, más que la forma sintáctica o gramatical del texto. Al desarrollar la escritura como “(...) ‘un proceso comunicativo’ nos va a ayudar a pensar mejores estrategias para enseñar y hacer que el gusto por escribir se incremente, hasta el punto en que los estudiantes se llenen de alegría e iniciativa (...)” (D.I.2, Anexo D., p.5), con el fin de que quienes aprenden escritura no se enfrenten a un sistema con relaciones propias y niveles mecánicos, donde el estudiante requiere aprender unidades gramaticales, para poder expresarse (Araya 2007).

Por esta razón, a la hora de planear estrategias didácticas, la escritura debe ser “un verdadero medio de expresión, que si bien es cierto, muchas veces se limita a las tareas (...), también puede llegarse a convertir en una forma para que el estudiante, (...), escriba cosas porque le gusta, porque le nació (...)” (D.I.1, Anexo D., p.5), y así lograr una enseñanza que motive al estudiante a crear desde sus vivencias.

6.3.2 Observación Participante.

La siguiente es una triangulación que se realiza con el fin de validar el objetivo número dos de la propuesta didáctica: Implementar la propuesta didáctica para la enseñanza de la composición escrita narrativa, donde el docente de lengua castellana de grados quintos haga las veces de

estudiante, con el fin de propiciar espacios de reflexión sobre la labor de enseñanza de la escritura que lleven a la comprensión de la misma; obtenida después de haber hecho la investigación pertinente. La observación participante fue un instrumento realmente importante para efectuar el presente análisis.

Durante la implementación de la propuesta, que para efectos de la presente investigación se presentó en forma de una secuencia didáctica, se evidencia que las estrategias didácticas se fundamentan básicamente en la creación del CUENTIDIARIO, el cual se compone de seis talleres organizados en capítulos. Para desarrollar cada uno de ellos, los investigadores se ayudaron de dinámicas y estrategias análogas; esto permitió hacer un compendio de composiciones escritas que luego se publicaron de manera individual, es decir, cada participante (8 estudiantes y la docente de castellano), culminaron el grupo de actividades propuestas con la construcción de una especie de mini-libro (CUENTIDIARIO), elemento que contenía cada composición escrita personal y, que al final, se usó como foco de una sustentación del trabajo de cada uno. Es importante recalcar que el centro de la propuesta es la docente de castellano de grado quinto, que para guardar su identidad se la denominó con las siglas “D.E.” y quien en anteriores instrumentos de recolección de datos se toma como “D.1”.

Los docentes investigadores se ayudaron de dinámicas, materiales y estrategias que llevaron a mantener una buena disposición entre los participantes y además motivaron de manera activa la participación oral en el compendio de talleres planeados. De lo anterior Avendaño & Perrone (2009) especifican que: “la planificación de parámetros comunicativos ayudan a la discusión del tema a escribir, la consulta de fuentes bibliográficas, la formulación de objetivos cada vez más particularizados, selección de un formato, soporte y diagramación” (p.92), motivan a efectuar un trabajo organizado y pertinente. “Hoy niños escucharemos música de cantautores muy famosos,

(...), es solamente instrumental, puesto que la idea es concentrarnos para poder escribir muy bien. Les entregaré una hoja block y un lápiz, con la cual crearán un cuento, simultáneamente con la música.” (D.I.2, Anexo D., p.6). El trabajo lúdico se ubica como una opción de comprensión cooperativa, propiciando una transformación en la creatividad y dando lugar a nuevos procesos de conocimientos, creaciones y relaciones emocionales favorables (Dinello, 2007).

Los investigadores usaron estrategias implícitas para ayudarse a dar a entender lo que era la macro-estructura de un cuento, para lo cual se usaron elementos musicales y palabras conectoras, “Había una vez en mi curso..., En un lugar de mi escuela..., Érase una vez..., De repente..., Un año más tarde..., Así fue como...” entre muchas otras (Anexo D., p.6), que de una u otra forma, proporcionan a los participantes la evocación de saberes previos, para este momento la D.E. se limitaba a dar espacio a los docentes investigadores para que se involucren con los estudiantes, con esto se infiere que la D.E. se encontraba presta a desarrollar las actividades propuestas.

Me gusta la idea de poder ser un estudiante más en la clase, puesto que creo me voy a convertir en una buena amiga de mis chiquitines, así vamos a aprender juntos. El video de hoy, fue muy bonito e interesante, en él podemos ver un claro ejemplo que nos invita a creer en los libros y saber que ellos tienen el poder de portar las ideas de los seres humanos y guardarlas por muchos años y siglos. Así mismo, me doy cuenta que el utilizar videos, cortos pero claros, es una buena forma de empezar una temática y permitir que la mente de nuestros niños empiecen a entender con facilidad lo que queremos transmitirles. Mil gracias a usted por traernos buenas ideas. (D.E., Anexo D., p.6)

Por su parte los estudiantes sentían cierta gracia al ver a su profesora en su lugar, “los estudiantes se mostraron muy dudosos y empezaron a reír, demostrando poca convicción de lo que escuchaban.” (Anexo D., p.6). La escritura, se constituye como un ente social y como un

ente de interacción a distancia, lo cual permite una interacción en el momento en que la comunicación presencial no exista (Araya, 2007).

El tema de los saberes previos se mostró muy importante en esta propuesta, debido a que fueron estos la base para que los participantes mostraran la habilidad de expresión según su experiencia, “Esta música me transportó, sinceramente, me hizo recordar muchas cosas que hace un tiempo viví en compañía de un amigo, el cual ahora ya no está acá con nosotros” (D.E., Anexo D.,).

Para el caso de la implementación de la propuesta didáctica, los docentes investigadores usaron sonidos cotidianos con el fin de despertar la memoria a largo y corto plazo y usarla como fuente de producción escrita, es por eso que los investigadores se ubicaron, más que todo, como guías que llevan el hilo conductor para despertar en los estudiantes y en la D.E. la habilidad de la escritura, no solo como aprendizaje, sino también como enseñanza. Hoy por hoy, el docente es más consciente de la importancia de actuar como asesor o colaborador, “Al finalizar la proyección del video, se motivó a participar de manera autónoma sobre lo presenciado en la historia, (...)” (Anexo D., p.6), a fin de facilitar la autonomía al momento de escribir y posiblemente generar acciones de autocontrol y autocorrección acerca de lo que se escribe; de ahí que, en el desarrollo de la propuesta didáctica los docentes investigadores miraron la necesidad de asumir una visión mucho más participativa con el estudiante, de asesoramiento y no de mandato (Galera, 2002).

La elaboración de una carta es una estrategia que se toma a manera de narración, puesto que la elaboración de un mensaje es, sin lugar a dudas, un referente narrativo que incluye el relato como forma masiva de comunicación. En este caso específico y teniendo claro que la propuesta incluye los saberes previos de los participantes, “me imaginé un bosque con un río” (E.2, Anexo D., p.6),

“Me imaginé una casa grandota con una fiesta de matrimonio, (risas)” (E.5, Anexo D., p.6), “Esta música me transportó, sinceramente, me hizo recordar muchas cosas que hace un tiempo viví en compañía de un amigo, el cual ahora ya no está acá con nosotros” (D.E., Anexo D., p.6), la D.E. actuó de manera mucho más apropiada, puesto que para ella era de total conocimiento la creación y el objetivo de un texto como lo es la carta. Los participantes son motivados a crear la carta, usando la personificación o más bien, dándole vida a un personaje de la ficción como lo es un superhéroe; para esta oportunidad la sorpresa fue grande cuando, en la mayoría de los casos, se evidenció que se consideraba como superhéroe a personas de la vida real, como a los padres de familia, familiares o a una personalidad del deporte, “Saludos mamita, espero que estes muy bien, recuerda que te amo mucho eres mi héroe te amo con todo mi corazón mamita bella.” (E.1, Anexo D., p.6), esto dio comprensión de que en la vida cotidiana las acciones de las personas que conviven con los niños llegan a ser cercanas en la medida en que han significado para ellos.

Otra de las estrategias que incluye la propuesta didáctica es la utilización de fragmentos de historias, la actividad fue nombrada “Retazos de historias”, la cual tiene la facultad de llevar al participante a organizar textos con una visión distinta; en este ejercicio es importante que se les haga caer en cuenta de la coherencia de lo que se escribe. La creación de textos significativos no debe ser entendida únicamente desde parámetros sintácticos, sino además, desde una mirada semántica; el sentido también equivale a la significación de quien escribe, que se contrapone al lector (Koch, 2012). Se usó frases para ser conectadas entre sí, elemento que claramente permitió a los estudiantes y la D.E. pensar y repensar sobre la macro-estructura textual hasta tanto llegar a una organización coherente y de alguna forma cohesiva, sin necesidad de suministrarles instrucciones sintácticas explícitas. Desde el taller “Retazos de historias”, por ejemplo, E.2 construye:

“Mi texto

La madre está sola en casa, la cena terminada, los platos por lavar... Mi abuela solía decir: la vida es sorprendente... Estoy aquí en esta clase y por fin comprendo, A veces también me hablan de buenos alumnos, llegó un año en el que estuve descontento conmigo mismo Y las jornadas se repiten...”

(Anexo D., p.6).

Se puede afirmar que, tratándose de una secuencia didáctica aplicada en el lapso de diez días, fue un recurso que posibilitó la movilización y motivación de los conocimientos, la evocación de los saberes previos, la contextualización necesaria; además se permitió establecer un objetivo claro por cada actividad. El trabajo se realizó sobre una misma línea textual: la narración, la autorreferencia y la reflexión, fueron elementos claves para la creación de texto desde lo conocido. Los textos ficcionales se afianzan en una realidad próxima, es por eso que se habla de una transformación de la realidad, puesto que las ideas ya vividas, pueden ser ideas recreadas que motivan y producen otras nuevas (Laguna, 1997).

La idea de incluir a la docente como estudiante en este proceso, lleva a pensar en la posibilidad de transformar la enseñanza a un plano mucho más vivencial, recursivo y desde cualquier punto de vista, lleno de evocación, no solo de saberes, sino también de recuerdos. Se asume que el docente en algún momento fue estudiante y se entiende que la enseñanza de la escritura debe ser una práctica constante, puesto que es una acción colateral entre el docente y el estudiante. La vida y la cotidianidad están prestas para ser usadas como estrategias para el mejoramiento de la creación de textos narrativos.

Respecto a los materiales usados en el desarrollo de la propuesta didáctica, la interacción texto / sonido, llevo a una magnífica aceptación por parte de los participantes; es evidente que el sentido de la audición lleva a que la persona dé cuerpo a un pensamiento o idea, lo cual ayudó de

manera relevante a la creación de textos que simultáneamente hacían parte de la cotidianidad y el diario vivir de los participantes en la actividades. Por ello, se mostraron sonidos particulares, como: cucharas y platos, movimientos de pupitres, abrir y cerrar de puertas, niños en el recreo, los columpios, el canto de los pájaros y barrer los pisos, “Ese sonido se parece al que hace mi mamá en la casa” (E.2, Anexo D., p.6), “Parece el que hacemos en clases” (E.5, Anexo D., p.6), “Ese sonido es en el recreo” (E.6, Anexo D., p.6), “Ese sonido es en el parque infantil” (E.7, Anexo D., p.6). Adicionalmente, la representación escrita de fragmentos de la obra *Mal de escuela* llevaron a los participantes a crear imágenes mentales que se relacionaron con los sonidos y posteriormente a la producción de textos, que a pesar de que estaban constituidos por las mismas frases, llevan una continuidad distinta y por ende, un significado completamente diferente.

Remitiéndonos a las melodías clásicas que se usaron, es posible decir que permitieron la ambientación requerida para forjar la concentración en los estudiantes y la D.E.; en realidad fueron piezas fundamentales para evocar la imaginación y creatividad de los mismos. Los lapiceros de distintos colores permitieron la distinción de los aportes que cada participante brindaba en el taller, como por ejemplo, con cada color se reconoció la calidad escritural de cada estudiante, lo cual ayudó a entender y reconocer las habilidades y deficiencias de cada escritor; es bien sabido que los colores ayudan a ampliar la retentiva y memoria entre los estudiantes, “se entregó materiales como: hojas de papel, lapiceros, lápices, colores, reglas, tajalápices, recortes de revistas, pegante y tijeras, con el fin de que la actividad sea más dinámica.” (Anexo D., p.6). La pelota roja es un elemento motivador que se usó como herramienta para mantener el orden sin mostrar al docente como una persona que impone sino como un integrante más de la clase que

dirige la dinámica y las actividades, “La D.E. participó activamente de la actividad acompañando cada grupo según los turnos tomados al recibir la pelota roja, (...)” (Anexo D., p. 6).

Con base en las instrucciones y ejemplificaciones que el docente investigador suministró, se evidencia que cada actividad estuvo enriquecida por elementos suficientes para dar claridad de los procesos, teniendo en cuenta que se trabajó con un grupo pequeño pero diverso, las instrucciones fueron debidamente pensadas con anterioridad para evitar confusiones en el desarrollo de cada actividad. No obstante, en escasas ocasiones, se notó repetición de explicación en los pasos a seguir, y sobre el entendimiento de cómo desarrollar la actividad. La D.I.2 explica:

Chicos, una carta es un escrito que se hace para comunicarle algo a alguien que quizás no está cerca a uno, la cartas modernas se las elabora por correo electrónico, sin embargo, aún se tiene la costumbre de hacerlas en papel y luego enviarlas al destinatario por medio de una empresa de envíos como Envía, Deprisa, etc. Al igual que con el cuento, una carta va a tener un inicio un nudo y un desenlace. Toda carta contiene muchas partes, sin embargo, la vamos a hacer a manera de narración y por lo tanto la vamos a escribir como si se tratara de un cuento. ¿Entiende?” Los estudiantes responden, en su mayoría, que: “Sí”. (Anexo D., p.6)

Un elemento clave que se utilizó en las actividades fue la ejemplificación de textos tomados de otras fuentes y textos creados por los docentes investigadores, los cuales se mostraron acorde a las expectativas de los participantes, puesto que contaban con la contextualización adecuada que permitió ubicar a cada estudiante y a la D.E. en un entorno conocido; este último, despertó la motivación de los estudiantes y de la D.E., ya que se entendió y trabajó la modelación del ejercicio a desarrollarse de una manera amena y significativa.

“Bueno niños la historia es así (secuencia de imágenes y texto), ‘Daniel Penac era un estudiante así como ustedes, muy buen estudiante, que desafortunadamente un día mientras caminaba y jugaba por una calle cerca de su casa, se cayó en un basurero, (¿se imaginan caerse en un basureo, todo sucio y

mal oliente?), bueno él se cayó y estuvo casi todo el día en ese lugar, porque nadie lo miraba para ayudarlo, él, desde ese día sufrió mucho, no prestaba atención en clases, sus notas bajaron, sus maestros no lo querían, decían que era lento, Daniel no quería ir más a la escuela, pero su maestra de Castellano lo ayudó bastante, él se dio cuenta que le gustaba escribir mucho y empezó a escribir, contando sobre su vida. Ahora se imaginan, él es un gran escritor, lo conocen en todo el mundo y gana mucho dinero” (D.I.1, Anexo D., p.6).

Es importante trabajar la enseñanza de la escritura desde lo que los estudiantes identifican en su contexto diario. El acercamiento que proporciona cada actividad lleva a pensar en que el estudiante recibe mejor los saberes desde un punto conocido y no desde lo que no conoce; el contexto en el que se trabajó proporcionó total acogida en el proceso de producción escrita y dio sentido e intencionalidad comunicativa a los escritos. De esta manera, el contexto, tiene el poder de situar a los estudiantes en situaciones comunicativas, las cuales dan sentido al texto y motivan la evocación de saberes previos. Existen varios tipos de contextos que, sin duda, pueden llegar a trabajar de la mano con lo expuesto; el contexto físico, las cosas tangibles; el empírico, cosas que, a pesar de no estar a la vista, son conocidas por el escritor respecto a un lugar y un momento determinados; el natural, la totalidad de contextos empíricos posibles; el práctico u ocasional, la relación objetiva o subjetiva en que ocurre el discurso oral o escrito; el histórico, la remisión hacia lo ocurrido en el pasado; y el cultural, referido a los cánones que identifican y movilizan un grupo humano, (Escandell, 1993).

La buena utilización del contexto frente a la enseñanza de la escritura lleva a anclar los conocimientos nuevos con los que ya se tenían, lo cual se evidencia en el producto de todos los talleres; es por eso que se puede afirmar que los saberes previos fueron el estandarte para que los estudiantes generen composiciones escritas con facilidad “(...) el propósito de ésta fue ver la

capacidad de los estudiantes para interpretar sonidos y conocer los diferentes puntos de vista, ya que cada uno tiene su propia perspectiva de percibir las cosas, según sea su contexto o finalidad.” (Anexo D., p.6).

La enseñanza de la escritura se asumió como un constructo de la capacidad de motivar la imaginación de cada estudiante; la creación de historias desde la experiencia de cada participante en contextos como el colegio, el hogar, el bosque, entre otros, es la base para incluir el saber enseñar como parte del crecimiento en el aula, “¿se imaginan caerse en un basureo, todo sucio y mal oliente?”, “Ahora se imaginan, él es un gran escritor, lo conocen en todo el mundo y gana mucho dinero (...)” (Anexo D., p.6). Con la aplicación de la propuesta didáctica se proyecta el reconocimiento del proceso escritural como el resultado de la motivación, sin caer en la imposición de lo gramatical y lo mecánico, es así, como la enseñanza de la escritura se manifiesta en las expresiones y los sentimientos que comunican desde las vivencias del ser. La enseñanza de la escritura requiere de la mediación y el acompañamiento, para llevar al estudiante a asumir un trabajo autónomo desde su propio pensamiento (Otálvaro, 2014). Cabe destacar que durante la secuencia didáctica se encontraron elementos que permitieron la autonomía de creación de cada participante, la cual permitió generar significación. Con respecto a lo anterior (Eco, 2001) dice que: “un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo” (p. 239).

Es relevante hacer hincapié en el pensamiento de fortalecer la enseñanza de la escritura de los niños, puesto que con ello se valora el compromiso adquirido en el proceso de hacer saber a los demás sus experiencias y su vida en un texto escrito. Además de la socialización que realiza cada participante frente a sus compañeros, se invita a comentar de manera grupal el trabajo realizado, esto con el fin de llevar a una evaluación constructiva. La propuesta lleva a pensar en una

enseñanza de la escritura guiada, por lo que se identifica los pocos errores ortográficos en la creación de los textos y se involucra al escritor en el aprendizaje desde el error. Sanmartí (2010) resalta que es común en los docentes que para evitar que el estudiante caiga en el error, facilite el trabajo y someta a que solo tenga una visión totalmente positivista. Incluir a la docente de lengua castellana en el proceso de desarrollo de cada taller, fue un factor que claramente originó el principio de autorreferencia e invitó a la reflexión sobre la labor de enseñanza de la escritura; con respecto a los estudiantes, es posible decir que el proceso ayudó a entender que su profesora es parte de su aprendizaje, así mismo se recalcó que la enseñanza no es solo una tarea expresa del docente, sino que cada estudiante cumple un papel importante en el salón de clase y la adquisición de saberes.

En vista de que los recuerdos, los sentimientos y los saberes previos se evocaron en muchas oportunidades y permitieron el inicio de la transformación de la realidad observada, “Mientras escuchen la melodía, van a mantener sus ojos cerrados e intenten imaginarse cosas, según lo que les transmita la música” (D.I.1, Anexo D., p.6), se evidencia que los estudiantes captan la idea de un texto de formas distintas, lo cual les ayudó en la creación de sus propios escritos y garantizó el ejercicio permanente de la escritura. El D.I.1 menciona: “como nos dimos cuenta, la concentración y la imaginación nos hizo crear cosas muy interesantes”. (D.I.1, Anexo D., p.6).

Planificar, reescribir, y revisar apoyan la búsqueda de una verdadera intervención didáctica adecuada (Avilán, 2004). Se pudo observar en la culminación de los talleres que, los borradores en el proceso de escritura se empezaron a implementar a raíz de la presente propuesta, en este caso es evidente que las dificultades en la enseñanza de la producción textual pueden ser fácilmente minimizadas y pueden fortalecer la competencia de la escritura en los estudiantes, “Los docentes investigadores observaron que los estudiantes requerían de otra hoja o de un

borrador, por el hecho de corregir sus escritos.” (Anexo D., p.6). Hacer esquemas, ordenar ideas y elaborar borradores son elementos y pasos indiscutiblemente ineludibles a la hora de escribir (Cassany, 1993, p.15). Planear, leer y releer antes y durante la producción escrita es fundamental y valida la práctica de enseñanza y el aprendizaje de la escritura (Mazo, 2013).

6.3.3 Escenario Conversacional No. 2

Al finalizar la implementación de la propuesta didáctica en el aula de clase, se reconoce como parte del proceso investigativo el reflexionar con base en las experiencias vividas, a fin de validar el trabajo realizado en la enseñanza de la escritura.

Esta última técnica aplicada permitió encontrar ciertas subcategorías que resultaron ser valiosas e interesantes para lograr el objetivo general, de comprender las estrategias didácticas dedicadas a la enseñanza de la escritura de grado quinto y generar procesos de reflexión que proyectan garantizar transformaciones presentes y futuras.

Por su naturaleza, este apartado sirve de cuerpo sintetizador de todo lo que fue el proceso investigativo en conjunto con la implementación de la propuesta didáctica, por lo tanto cumple con la función de llegar a conclusiones sobre determinados aspectos. A continuación se presentan los aportes de la triangulación, teniéndose en cuenta el orden de las subcategorías que emergieron.

Pensamientos.

El ser maestro es una avocación en la que se integra al docente y al estudiante como una sola comunidad, donde el camino a seguir es el del saber, por ello, es importante destacar como los docentes de la Institución objeto de estudio se preocupan por la enseñanza de sus estudiantes, al considerar que “el niño es como una esponjita, que se va empapando de todo lo que el medio le

va dando”. (D.2, Anexo D., p.7), donde su actitud se debe enfatizar en fomentar la creatividad y el pensamiento crítico de cada uno de sus alumnos.

Además, como resultado del proceso investigativo se subraya como cada docente participe siente orgullo por su labor, donde se expresa que “es la mejor, ya que nos pagan por aprender, (D.2, Anexo D., p.7), en este aspecto, se integró al docente de lengua castellana como participe activo de la investigación, al ser considerado un estudiante más; desarrollo significativo en el proceso de las actividades, puesto que, el “ser una estudiante, es algo que se resalta de la investigación, algo que no fue común pero que fue entonces muy bueno” (D.2, Anexo D., p.7). Un docente que se identifique como un alumno es capaz de reconocer y de autorreflexionar sobre su quehacer profesional. Asimismo, se registra que la vocación del maestro en la enseñanza se destaca por dejar una huella en el estudiante, que se refiere no solo a algo que transmite, sino a su forma de ser y vivir como persona. El maestro defiende la veracidad y la autenticidad del conocimiento, porque la ejerce desde su persona, en la que no hay dependencia, pues el maestro ha de ayudar al alumno a que crezca y madure y, especialmente, a que aprenda a pensar por sí mismo. (Sánchez & Venegas, 2014).

Desde esta perspectiva la investigación encamina a la comprensión de la vocación del maestro en la enseñanza, con talleres dinámicos, con los cuales se logró integrar al docente con los estudiantes, por ende, se identifica que:

“los talleres (...) en la propuesta fueron un claro ejemplo (...) que nuestra enseñanza sí puede ser modificada por ideas novedosas, creo que no hay que creernos moneditas de oro, (...), porque la verdad me doy cuenta que la planeación que hacemos debe ser más detallada porque (...) podemos crear nuestras propias estrategias didácticas para enseñar, y no esperar a que todo no lo dé la teoría o los libros, peormente los textos que compramos para sacar los ejercicios y fotocopiarlos. Ahí si no vale

Santillan, ni Norma, lo que yo creo que en verdad vale es nuestra intención e interés por querer inventárnoslas, para mirar lo que nuestros estudiantes más necesitan en su proceso de escritura.” (D.1/D.E., Anexo D., p.7).

Al contextualizar y comprender las implicaciones inmersas cuando se realiza una enseñanza monótona, que no permite desarrollar actividades llamativas o motivantes, se reconoce que los maestros tienden a cambiar de actitudes y realizan una enseñanza más didáctica en el aula.

Por esta razón, es importante tener en cuenta la evaluación que se realiza en los procesos de enseñanza, destacando que una “verdadera evaluación es una acción participativa, mas no unilateral, y permite la integración de todos los individuos, por el hecho de analizar la realidad, detectar las fortalezas y dificultades...” (D.I.1, Anexo D., p.7) para poder “llevar a cabo acciones que permitan el mejoramiento continuo.” (D.I.1, Anexo D., p.7). La evaluación requiere ser asumida como concertación y no como represión (Mazo, 2013).

Al enfatizar en la evaluación como un proceso donde se identifica el contexto y las capacidades de los alumnos, se desarrolla una educación integradora, en la que importa cada individuo y su historia, por lo cual, la enseñanza “(...) requiere de ejemplaridad, requiere de alguien que transmita el contenido de la realidad porque antes la ha conocido y la ha vivido. (...). El maestro interioriza la verdad y la trasciende en su entrega a los alumnos” (Sánchez & Venegas, 2014, p. 7).

En este orden de ideas, se considera que la evaluación será satisfactoria dependiendo del proceso y del resultado final, es así como, en la enseñanza de la escritura se complementa lo gramatical y lo expresivo de los escritos.

La ortografía y la gramática como tal son necesarias y hay que saberlas abordar a tiempo, (...), se debe planear estrategias para enseñar escritura, sin descuidar ninguna de las facetas de esta, la idea es

valorar el hecho que nuestro estudiantes escriban para comunicar y expresar, lo gramatical ya se va corrigiendo con el tiempo, es como un producto agregado que lo va... dando el acompañamiento de los docentes y padres de familia y se va adquiriendo” (D.1/D.E., Anexo D., p.7).

La propuesta didáctica abordada e implementada en la investigación identificó cómo los estudiantes sienten la necesidad de expresar sus emociones en un escrito; no obstante, se siente el recelo por la evaluación del texto, ya que los docentes han tenido en cuenta solo lo gramatical como punto de partida en lo evaluativo, por lo cual se realizó talleres en los que “prima la expresión, (...) no dejar de lado lo gramatical como tal, (...), se trabajó la escritura como un proceso de motivación, expresión y producto, en el producto la base es comunicar, pero también se hacen las correcciones gramaticales” (D.2, Anexo D., p.7).

En consecuencia, se enfatizó en los escritos de los alumnos y en cómo “la palabra escrita necesita recobrar vida, vivir en el corazón y la mente de quien la produce” (D.1/D.E., Anexo D., p.7).

Sentimientos.

La enseñanza de la escritura se debe fortalecer progresivamente, donde intervenga el acompañamiento de la comunidad educativa, por lo cual, cumple un papel importante la responsabilidad que el maestro adquiere en su profesión, puesto que él influye positiva o negativamente, de una u otra forma, el “estudiante, tiene ese sexto sentido para darse cuenta de lo que planeó o no planeó”. (D.1/D.E., Anexo D., p.7) el profesor. El docente al comprometerse en la labor de enseñar, tendrá la responsabilidad de planear y de desarrollar actividades contextualizadas y dinámicas, resaltando al maestro como el ser que pueda llegar hasta el alumno y ayudarlo a que descubra horizontes más amplios y verdaderos; es él quien sabe que el alumno crece mejor ante esa mirada. (Sánchez & Venegas, 2014).

Se comprende que en el arte de enseñar se logrará complementar temáticas con actividades didácticas, un ejemplo es la implementación de la música en las clases. Por ello, los docentes participes de la investigación enfatizan en que hay diferencia entre una clase normal y la ejecución de los talleres didácticos aplicados, destacando que al escribir con música o con sonidos, se evidencia lo distinto en la educación. En consecuencia, los docentes de forma referencial respecto a su pasado, y en paralelo con la experiencia vivida en la propuesta didáctica aplicada, presentan la concepción de que los espacios de escritura han sido “actuar como momias, quietos y sin ni un solo ruidito, no podíamos ni hablar y eso sin duda también se miraba en nuestro temor a escribir, (...), todo era hacer tal cual los profes nos decían, (...)” (D.1/D.E., Anexo D., p.7).

Por la anterior razón, la enseñanza se reconoce como un camino que el docente debe compartir con sus estudiantes y sus compañeros de trabajo, donde los nuevos contextos reclaman resituar la función del docente con diferentes responsabilidades, y una puesta a punto de los componentes de la comunidad educativa, a través de estrategias didácticas de la enseñanza. Los cambios exigen del profesorado nuevas competencias que le permitan abordar la multiplicidad de situaciones que se le presentan en el desarrollo de sus actividades y a la toma de decisiones con autonomía. En cualquier caso, se comprueba que la vocación reflexiona en la capacitación profesional que hoy necesitan los docentes (Martínez, 2010).

Asimismo, se considera como la vocación del docente es un resultado significativo de la investigación, ya que al desarrollar la redacción de textos, se profundizó en que el estudiante fortalezca su capacidad de expresión con el acompañamiento del maestro. Además, de estudiar la coherencia, aspecto importante en la enseñanza escritural de los niños, enfatizando que “hay la necesidad de hacer que el niño sienta amor por lo que escribe o lee” (D.1/D.E., Anexo D., p.7).

Con la implementación de ejercicios didácticos relacionados con los colores, se logró “que los estudiantes distinguieran al leer, los aportes de cada uno de los que habían escrito anteriormente, fue como una forma de impulsarlos a hacer referencia de otros y hasta analizar las formas de escritura que otros tenían”. (D.I.1, Anexo D., p.7). Al hacer actividades de escritura creativa y colectiva, se desarrolla un pensamiento grupal, donde se valora cada aporte que se realiza por los alumnos, y esto entra a formar una especie de retroalimentación mutua.

Transformaciones.

Las transformaciones detectadas en la investigación se reconocen en el pensamiento de integrar la enseñanza de la escritura como una actividad transversal, que compromete a toda la comunidad educativa; además, se identifica el carácter de valorar lo comunicativo y lo expresivo de los textos; al no realizar una escritura mecánica, sino ejercicios donde lo escritural, no sea “una práctica (...) que se repite y se repite” (D.1/D.E., Anexo D., p.7), sino que se entienda como “(...) la práctica de escritos que para el niño sea algo significativo; (...) como algo que tenga un propósito, algo que nazca de su corazón” (D.1/D.E., Anexo D., p.7) y enfáticamente “(...)con lo que ellos tienen en la mente y lo pueden ir asociando con lo nuevo o con lo que imaginan a la hora de escribir” (D.1/D.E., Anexo D., p.7).

En el desarrollo de actividades didácticas se sugiere hacer que los alumnos “vayan avanzando paulatinamente (...), permitiéndoles expresarse por escrito (...) lo que ellos quieran o les nazca.” (D.1/D.E., Anexo D., p.7). Así mismo es importante que “los estudiantes se convirtieran en escritores de iniciativa, (...) nada mejor que alguien que también escribe porque su espíritu se lo pide... y quiere comunicar algo.” (D.1/D.E., Anexo D., p.7), por esta razón, se comprende como resultado significativo el hecho que el estudiante logró escribir desde su experiencia, además, se enfatizó en cómo cada alumno sentía la necesidad de compartir sus textos, puesto que, la

iniciativa del estudiante a la hora de escribir es un factor fundamental para que compongan escritos y se sientan motivados, por ende, la investigación llega a la comprensión de que la enseñanza de la escritura requiere ser tomada como una serie de procesos, que incentiven al estudiante a expresar sus sentimientos.

(...) antes se veía la escritura, en muchos casos, como un recurso para evaluar ciertos aspectos de gramática y vocabulario, y la llamada «escritura libre» se usaba para valorar si los estudiantes habían dado con éxito el salto entre los ejercicios controlados y la producción textual no controlada. Poca atención se prestaba a aspectos esenciales tales como por qué los estudiantes querían escribir, qué papel adoptaban cuando escribían y la importancia de un lector o destinatario que no fuera el profesor. El profesor se veía principalmente como un evaluador de la lengua misma. Afortunadamente, sin embargo, hoy en día vemos a alumnos en muchas clases involucrados en escribir para, con o sobre el otro. En la actualidad, se cree que ésta es la forma correcta de proceder y es la que impulsa a recopilar ideas a partir de la experiencia en el aula (Frank, Rinvolucrí & Gila, 2012).

En consecuencia, se identifica que el quehacer didáctico de la escritura es un ente transversal, ya que “muchos alumnos comenten errores de ortografía en sus escritos” (D.2, Anexo D., p.7) y se “(...) tiende a culpar a los docentes de castellano, hoy por hoy, se comprende que la verdad esto es responsabilidad de todos” (D.2, Anexo D., p.7), enfatizando al ejercicio de escritura como un acto del diario vivir, donde el estudiante sea quien desee expresar su pensar, donde se encontrará técnicas para la práctica de la escritura que van desde la elaboración de listas hasta la exploración de experiencias vitales. El factor común en todos los ejercicios es que los estudiantes exploran su mundo interior y reaccionan a estímulos que podrían no haber experimentado previamente. Un ejercicio muy efectivo es aquel en el que los alumnos se acercan a un área nueva de su propia experiencia y, de esta manera, generan ideas y pensamientos también nuevos y que no habían desarrollado antes (Frank, Rinvolucrí & Gila, 2012).

“la enseñanza de la escritura es compromiso de toda la comunidad educativa, esa también era una parte esencial de la investigación, (...), a los estudiantes les corregimos mucho sus errores de ortografía, ahí se evidencia la escritura como algo gramatical, o sea solo forma, pero como hemos visto hemos querido ir más allá, la escritura debe comunicar, expresar sentimientos, ser una excusa para expresar, un chico que escriba algo sobre su vida, así en un primer momento tenga errores de ortografía, está bien, porque se trata de un proceso que poco a poco irá mejorando con ese acompañamiento que nosotros les brindamos ” (D.I.1, Anexo D., p.7).

Al integrar a la comunidad educativa en la enseñanza de la escritura, se manifiesta que los estudiantes “al leer y escribir no saben lo que hacen, solo llenan paginas” (D.2, Anexo D., p.7), la enseñanza de la escritura recae en que el alumno identifique lo que escribe y de esta forma logré compartir sus textos con sus compañeros y sus docentes, donde ellos, sean los que se preocupen por solventar sus errores gramaticales. D.2 afirma:

“la parte gramatical es algo complicado para los estudiantes, incluso, para nosotros para planear nuestras clases, pero es algo que no podemos desconocer, hay que corregirla a tiempo y si no lo hacemos quizás estemos creando hábitos que luego difícilmente se lleguen a corregir. (...), los niños entre más chiquitos, tienen la mente más despierta y aprenden con más facilidad, pero ya llegados a grandes ahí si ya se dificulta las cosas. Pero sí, que bueno que la escritura la estemos tomando para la vida y como lo que es, un medio de comunicación” (Anexo D., p.7).

Consecuentemente, se encuentra la necesidad de enfatizar en la importancia que los alumnos “se motiven, (...) y después se los corrige si es necesario, aunque, ellos mismos se preocuparán por presentar un buen texto.” (D.I.1, Anexo D., p.7), en este aspecto es necesario la creatividad del docente al crear y desarrollar actividades didácticas donde implemente diversas estrategias en la enseñanza, como, “los sonidos del diario vivir (...), es así como la enseñanza deja de lado lo tradicional, se podría decir, y se piensa más en el estudiante”. (D.1/D.E., Anexo D., p.7). Por

ende, las ventajas de basar actividades en objetos o sonidos cotidianos son muchas: estos objetos son, generalmente universales, además, se convertirá en una enseñanza de escritura creativa para escritores aficionados o estudiantes de primaria. (Salas, 2011).

Sugerencias.

En el proceso de investigación es importante reconocer las diferentes perspectivas de los docentes participantes, enfatizando que “la escritura, se debe enseñar implementando distintas estrategias, (...), los chicos tienen miedo a expresarse, ya que por las burlas, por las notas, por todo eso, los niños no escriben, (...), si llegan a escribir algo, no lo leen”. (D.2, Anexo D., p.7). En el transcurso investigativo de la propuesta didáctica aplicada, se reconoció el cambio de actitud de los alumnos, al crear textos autónomos, y al lograr compartir sus escritos en el aula de clase, así se registra como las estrategias didácticas son una disciplina de naturaleza secuencial, orientadas por las finalidades educativas y comprometidas con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, con la adaptación y un desarrollo apropiado del proceso de enseñanza. (Medina & Salvador, 2009).

Asimismo, la investigación en la enseñanza de la escritura comprende el saber pedagógico, al aportar modelos socio-comunicativos en el salón de clase, por ende, se identificó como los niños “logran expresar sus escritos, (...), desde su autoestima, (...) en el proceso de enseñanza de la escritura, esa parte es gratificante, el ver cómo una docente se integra al grupo y eso ayuda en la confianza de los estudiantes”. (D.I.2, Anexo D., p.7). En este orden de ideas, el proceso investigativo identifica al docente como “un estudiante (...) por tanto, debemos saber inventar, imaginar, crear cosas nuevas para poder enseñar” (D.1/D.E., Anexo D., p.7), “los maestros debemos de convertirnos en esos modelos a seguir y que más bonito y gratificante el que

nosotros seamos también escritores y les presentemos a ellos lo que hacemos, esto sería un buen material que sin duda es auténtico” (D.I.1, Anexo D., p.7), igualmente se invita a recordar que, “todo lo que es auténtico o muy cercano a la realidad que vive el estudiante, es algo que garantiza más el aprendizaje”. (D.I.1, Anexo D., p.7).

Por lo cual, en la implementación de estrategias didácticas, se rescata el trabajo de los docentes, aún más si tienen la capacidad pedagógica de convertirse en un alumno, con el fin de que los estudiantes sientan la confianza de expresarse en el desarrollo de las actividades, “con propósitos claros, que los niños sepan, al menos, para qué es que van a escribir”. (D.1/D.E., Anexo D., p.7)

La didáctica requiere un gran esfuerzo reflexivo-comprensivo y la elaboración de modelos teóricos-aplicados que posibiliten la mejor interpretación de la tarea del docente y de las expectativas e intereses de los estudiantes. La Didáctica es una disciplina con una gran proyección-práctica, ligada a los problemas concretos de docentes y estudiantes. La Didáctica ha de responder a los siguientes interrogantes: para qué formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el Profesorado, quiénes son nuestros estudiantes y cómo aprenden, qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y especialmente cómo realizar la tarea de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico del docente y su interrelación con las restantes preguntas como un punto central del saber didáctico, así como la selección y el diseño de los medios formativos, que mejor se adecuen a la cultura a enseñar y al contexto de interculturalidad e interdisciplinaridad, valorando la calidad del proceso y de los resultados formativos. (Medina & Salvador, 2009, p. 15).

Como resultado significativo de la investigación, se consideró el desempeño del docente en su práctica educativa, reconociendo y valorando su labor de ser maestro, con la integración de la vocación en su quehacer didáctico y pedagógico.

Experiencias Valiosas.

Durante la aplicación de la propuesta didáctica se identifican experiencias que se resaltan como significativas desde lo que experimentó la D.1/D.E., quien participó como estudiante en el desarrollo de las actividades, con el fin de lograr realizar procesos de escritura desde los docentes, para generar confianza en los alumnos investigados, es así, como se destaca que “el haber vivido otra vez esa etapa de escuela, fue algo magnífico, sino que en esta oportunidad la miré muy diferente a lo que la solía ver antes, (...) el profè sí puede ser un amigo y un guía”. (D.1/D.E., Anexo D., p.7). Al ser un docente que comparte vivencias con los alumnos se fortalece la enseñanza de la escritura; además, del autoestima del estudiante, puesto que, la tarea docente en la enseñanza encuentra un nuevo referente, así la escritura transforma y percibe la realidad con estética y actitud, comprendiendo que la acción de enseñar es una tarea en parte vivencial y en alto grado de compartir. (Medina & Salvador, 2009).

En este aspecto la D.1/D.E., recuerda un taller en el que escribió sobre sus experiencias vividas, afirmando: “me llamó mucho la atención (...) el de escribir sobre mi vida, en ese taller los chicos tenían alguno que otro error de ortografía, pero lo más gratificante fue el verlos cómo se expresan sobre su vida” (Anexo D., p.7). En el momento que un alumno desarrolla la capacidad de escribir como medio de expresión, se reconoce que la estrategia didáctica logró cumplir con un propósito adecuado, donde lo que llama la atención “(...) es cuando el chico escribe sobre algo que le interesa, él mismo se preocupa por solventar sus errores (...)”(D.1/D.E., Anexo D., p.7), de ahí que la D.1/D.E. menciona: “por eso me preguntaban a cada rato, ¿Cómo se escribe esto?, revíseme el texto, me decían, o sea se notaba el interés por hacer un buen escrito” (D.1/D.E., Anexo D., p.7), por ello, en el proceso investigativo se promovió el pensar en estrategias didácticas como un escenario de reflexión e indagación permanente acerca de los

procesos de enseñanza, orientados a formar integralmente a los estudiantes y contribuir al desarrollo profesional de los docentes, quienes son los colaboradores más activos en el transcurso de la actividades al mejorar la práctica educativa. (Medina & Salvador, 2009).

En consecuencia, gracias a las diversas estrategias didácticas como la música, los videos, las imágenes, el acercamiento al contexto, el saber previo, la relación con la propia vida de los estudiantes y la D.1/D.E., se reconoció que “los chicos logran aprender más” (D.1/D.E., Anexo D., p.7), ya que “fue muy notorio cuando los estudiantes hacían gestos, cerrando sus ojos para intentar (...) imaginar cosas en sus cabecitas y luego escribirlas, la música en verdad sí que inspira” (D.1/D.E., Anexo D., p.7). Por ende, se notó como “los estudiantes, (...) escribían porque les nacía, se puede decir, les nacía la necesidad de comunicar algo, de expresarse” (D.1/D.E., Anexo D., p.7). Los talleres de escritura lograron movilizar y transformar en los alumnos sus capacidades escriturales, además, no se descuidó lo gramatical y la coherencia de los textos, en este contexto, es importante destacar que los estudiantes son quienes desean entregar un buen producto final, realizando las respectivas lecturas, revisiones y borradores de sus textos. Los escritos siendo unidades de trabajo deben partir de la planeación, la textualización, la evaluación y la corrección (Mazo, 2013).

Estrategias emergentes.

En esta etapa de la comprensión que, los docentes pertenecientes al sistema de investigación generan, se destaca la reflexión de ellos, al integrar la enseñanza de la escritura desde lo transversal y al reconocer que se pueden desarrollar distintas estrategias didácticas en el desarrollo de actividades, destacando al “saber didáctico como la síntesis del conjunto de conocimientos, métodos, modos de intervención y estilos de comunicar la cultura en

instituciones formales y no formales, orientados a formar integralmente a los estudiantes” (Medina & Salvador, 2009, p. 19).

Por ello, se rescata en la investigación como el D.2 desea implementar la estrategia de ser un estudiante en sus clases “voy a tener en cuenta lo que me comentan, me parece interesante, a ver si un día de estos también me pongo a hacer el papel de estudiante y escribo con ellos, sería algo que llamaría la atención” (D.2, Anexo D., p.7); hecho que demuestra la intención de apoyar, de manera transversal, el proceso de enseñanza de la escritura, en vista de que el D.2 pertenece a un área afín a lenguaje.

Asimismo, las estrategias emergentes, resultado significativo de la investigación, se reconocen desde la música, las frases y las secuencias de ideas, y como ellas juegan un papel importante en la enseñanza de la escritura narrativa, ya que “el simple hecho de que ellos describan y narren sobre algo que miran en el preciso instante, los llevaría a encontrar un contexto más cercano”. (D.I.1, Anexo D., p.7), en consecuencia, en el proceso investigativo y didáctico se destacó el saber emergido de la reflexión en torno a los procesos de enseñanza y a los modos de innovar, que caracterizan las comunidades educativas. Asimismo, la construcción de este saber didáctico es estrechamente contextualizado y ligado a las exigencias concretas del lugar en el que se desarrolla la actividad formativa, pero con una perspectiva universal y creadora de saber. (Medina & Salvador, 2009).

7. Conclusiones

Es preciso, entender que todo proceso de investigación arroja unos resultados y por ende, se debe dar unos enclavamientos finales que aterricen la puesta en práctica de los procesos utilizados, y así, en este caso, permitir una comprensión cercana a las estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura, de grado quinto. Cabe resaltar que:

Al principio de la investigación se evidenció que los docentes, en general, utilizaban estrategias didácticas basadas en el enfoque tradicional para enseñar escritura; lo anterior tendía a transformarse, cuando ellos se autorreferenciaban y reflexionaban sobre la realidad, ello les impulsaba a pensar en nuevas formas de enseñar y validar o transformar las ya existentes.

Sin duda, los docentes son conocedores de elementos importantes a la hora de pensar en estrategias didácticas, no obstante, en la práctica no lo aplican de manera significativa; lo anterior se alcanzó a apreciar a través de la información suministrada en las entrevistas, la cual presentaba incompatibilidades respecto a la obtenida en la observación participante.

En la práctica difieren elementos, como por poner un ejemplo, el mecanismo de evaluación que se usa, es decir, los entrevistados afirman que en el momento de evaluar la creación textual se integra a los estudiantes, con el fin de alcanzar el reconocimiento de dificultades, para así trabajar con su propia visión de corrección, “(...) escriben mensajes, chistes, pequeñas narraciones, después de este proceso les enseño desde el error, con nuevas historias con las palabras en las que confunden(...)” (D.1, Anexo D., p.1), mientras que, de acuerdo a la observación participante, se detecta que el docente se limita a la marcación de los errores y maneja su clase con total autoridad “la docente les da el tiempo hasta el descanso, para que corrijan todos los errores, para lo cual les pide repetir las páginas.” (D.I.2, Anexo D., p.3).

Por otra parte, los profesores tienen un cierto apego por trabajar la individualidad más que la colectividad, hecho que no favorece el aspecto comunicativo de la escritura, puesto que la comunicación se crea en interacción y así mismo se retroalimenta de los saberes propios y de los de otros; el trabajo interactivo permite a los estudiantes la posibilidad de validar o reflexionar sobre sus saberes y errores, al poder apreciar los de otros y los suyos propios Dinello (2007).

Ante el anterior panorama descrito y que se evidencia, a detalle, en los resultados del primer y segundo objetivo específicos, no cabe duda que la propuesta didáctica llevó a los docentes a generar transformaciones importantes frente a su labor de enseñanza. En primera instancia se notó que se amplió el horizonte didáctico de los maestros, ya que ellos demostraron tomar conciencia sobre la importancia de planear las clases desde diversas estrategias que impulsaron la creatividad, la imaginación y la expresión, donde el mismo maestro fue el autor de las estrategias didácticas y no esperó a encontrarlas en los libros o en otros medios, como normalmente se tenía la costumbre de pensar. Es así como la enseñanza de la escritura tomó más vida, cuando se empezó a incorporar sonidos, imágenes, frases conectoras, actividades de organización y trabajo colaborativo, material audiovisual, colores para distinguir entre frase y frase, creación de textos de autoría del maestro para modelarlos en clase, diálogos o foros para ampliar ideas y luego plasmarlas por escrito, ambientación musical mientras se escribe, entre otras.

Igualmente, por medio de algunos de los talleres aplicados, se desplaza el pensamiento persistente de los docentes sobre el trabajo individual, hasta tal punto de que la docente que actuó en calidad de estudiante, llegó a compenetrarse con sus estudiantes en un ambiente de compañerismo, colaboración y cooperación.

Se destaca el hecho de que las estrategias didácticas que estimulan la memoria sensorial son motores certeros que propician la imaginación, la creatividad, la evocación de saberes, el aprendizaje lúdico y la motivación para escribir con iniciativa y autonomía; las habilidades visuales y auditivas fueron elementos que se notaron permiten una enseñanza más llamativa y un aprendizaje más significativo.

Se evidencia que la oralidad es un factor potencial propicio para promover los saberes contextualizados y previos, con el fin de llevar a conformar aprendizajes significativos. La oralidad le permite al estudiante tener un punto de apoyo a la hora de hacer sus escritos, le cultiva la imaginación, le impulsa a generar nuevas ideas.

El hecho de querer mantener un buen manejo de grupo, cuando se abordan cursos con numerosos estudiantes, impulsa al docente a asumir un perfil de autoritarismo y lleva a utilizarse estrategias didácticas tradicionalistas, que se creen permiten el aprendizaje mayoritario del conjunto de estudiantes bajo un ambiente de concentración y orden. No obstante, la imposición y el mandato, desvían la ruta que conduce a una evaluación participativa, diagnóstica, reflexiva o constructiva, cabe resaltar, que a la hora de haber aplicado el primer escenario conversacional dirigido al aporte de ideas para la construcción de la propuesta didáctica, en varias ocasiones, los docentes reflexionan sobre la realidad y se auto-evalúan, lo cual genera la proposición de estrategias novedosas y más adecuadas a los objetivos.

Adicionalmente al anterior respecto, se puede afirmar que el tradicionalismo hace que la escritura sea desarrollada y enseñada como un producto gramatical correcto, mas no como un medio de expresión; generando rechazo hacia la acción de escribir y reforzando la concepción de una escritura focalizada como medio para el cumplimiento de tareas escolares y la obtención de una calificación.

Los docentes conciben, en ocasiones, que no es necesario aplicar nuevas estrategias didácticas, puesto que las que ya llevan a cabo, les ha surtido cierto éxito, que no vale la pena sacrificar por cosas diferentes.

Ahora bien, dentro de todo esto es prioritario reconocer la valiosa labor de la transversalidad aceptada por los docentes frente a la enseñanza de la escritura, la cual se valida gracias a las

acciones desarrolladas en la presente investigación. Lo anterior permite a los participantes moverse entre diferentes y distintivas estrategias, para que la escritura pueda desenvolverse como una construcción comunicativa alimentada desde un equipo multidisciplinar.

En materia de lo que fue la propuesta didáctica aplicada, se puede decir que se construyó en conjunto con el sistema observado y participante, ésta permitió la concientización sobre la importancia de usar distintos materiales que produjeron excelentes resultados en los participantes, tales como música, textos fragmentados, sonidos de la cotidianidad, elementos distintivos como los colores, elementos lúdicos como la pelota roja, entre otros; lo que llevo a otro nivel el proceso de enseñanza de la escritura, debido a que los docentes y estudiantes pasaron de un proceso mecánico a uno de expresión, autonomía, asertividad, conciencia y comprensión. En este orden de ideas, la enseñanza basada en lo cotidiano, es decir, de lo conocido por los estudiantes, invita a trabajar a partir de los saberes más cercanos y provocar estímulos para la producción escrita.

Por esta misma línea se puede argumentar que cuando los docentes saben llevar a cabo una adecuada contextualización previa, se propende la claridad de los propósitos de la clase y se pone en marcha estrategias que resultan ser más efectivas en la intención de generar aprendizajes significativos.

Sin desconocer la importancia de enseñar los aspectos convencionales de la lengua, los dictados, las transcripciones, las marcas sobre los errores gramaticales, el interés inmóvil sobre el manejo estricto de la gramática explícita, seguramente seguirán siendo focos de referencia para generar futuras reflexiones y continuas transformaciones.

Al permitir que uno de los docentes fuera actor activo de la planeación de las estrategias didácticas, y al mismo tiempo hiciera las veces de estudiante, se deja por sentado un punto

referencial en los docentes, el cual fortalece la idea de que “Nunca se acaba de aprender”, y por lo tanto, se entenderá que, el maestro tampoco nunca acabará de imaginar, crear y proponer nuevas estrategias que busquen adaptarse adecuadamente a los objetivos de la clase. El docente siempre será un estudiante más, un estudiante que investiga y enriquece su labor profesional.

Finalmente, una muy buena forma de enseñar a escribir es la centrada en el ejemplo, en este sentido, los escritos de autoría del maestro permiten crear materiales auténticos que sirven de referencia y modelo para anclar los escritos posteriores asumidos por los estudiantes, proyectándose un ambiente de seguridad, motivación e iniciativa.

8. Recomendaciones y Limitaciones

No cabe duda que la presente investigación sirve de punto de referencia para posteriores investigaciones y futuras transformaciones en el campo de la enseñanza de la escritura, puesto que resulta ser un instrumento detallado para comprender realidades cercanas o parecidas al problema de investigación, así mismo brinda herramientas didácticas que, sin ir al extremo de lo novedoso, son elementos estructurados y bien focalizados para obtener una movilización y transformación de concepciones que permitan ir alejando la intención fosilizada del tradicionalismo.

Por otra parte, al tratarse de una investigación primada por los principios de la cibernética de segundo orden y la complejidad, se da cuenta de que los procesos desarrollados fueron producto de la participación, de la autorreferenciación, de la reflexión y de la necesidad sentida en conjunto con el sistema por el hecho de querer transformar realidades, mas no de la intención de querer llegar a un cambio frío y distante de la realidad.

Este trabajo al ser enriquecido por el paradigma de la complejidad, permitió investigar desde la valía del sujeto como ser poseedor de cosas comprensibles, incomprensibles, esperadas,

inesperadas, estáticas, cambiantes, organizadas, desorganizadas, de incertidumbre; es decir, desde una visión de ser humano participante y capaz de generar transformaciones. Con base en este fundamento, cabe mencionar, que es más fácil acceder a la cooperación por parte del sistema observado y participe.

Así mismo, al lograr importantes alcances representados en las reflexiones y movilización de concepciones rígidas de los maestros, es un fiel ejemplo de que, a pesar de tratarse de una realidad que se repite por años y en casos por décadas, sí se puede transformar realidades cuando se llega al corazón del individuo y con el mayor respeto que su realidad particular merece, de ahí que, se guardó absoluta reserva de la identidad de los sistemas participantes. Cabe señalar, desde los principios de la complejidad que la historia de vida de los maestros soslaya el presente y se empecina por reproducirse, más cuando se descubre un punto de encuentro en la comprensión de la realidad, se hace inminente la necesidad que motiva a buscar transformaciones; éstas nacen no de la imposición o la crítica, sino de la verdadera conciencia de lo que se hace.

Se recomienda, como base para futuras investigaciones, abordar la enseñanza de la escritura mediante materiales auténticos, así mismo, generar más espacios de trabajo cooperativo y/o colaborativo. Lo anterior fundamentado en la idea de que la interacción y la contextualización es, sin duda, un camino favorable para propiciar la comunicación, lo cual se trasponga a las didácticas planeadas, con el fin de arrojar escritos con carácter totalmente comunicativo.

Así mismo, sería un buen punto de análisis el abordar la dimensión gramatical, desde una propuesta de estrategias didácticas centradas enfáticamente en el principio de autorreferencia y modelación de otros escritos. Como ya se dijo anteriormente, el modelamiento del maestro de sus propios escritos fue una acción que permitió ganar motivación, referenciación e iniciativa a la hora de enseñar a escribir textos.

La coherencia y la cohesión son necesarias para mantener un escrito de fácil acceso para el lector (Pérez, 2013). Cabe mencionar que aún existen interrogantes sobre cómo abordar la enseñanza de la escritura de manera más productiva, donde se obtengan escritos extensos y sin mayor dificultad en cuanto a coherencia y cohesión. Igualmente, queda aún por indagar, en aquellos parámetros que indiquen hasta qué punto se puede trabajar la coherencia y la cohesión en estudiantes de grado quinto, ¿Hasta qué punto es pertinente trabajar estos aspectos? o ¿Será que, como en la presente investigación, al igual que con la ortografía y la puntuación, estos son aspectos que se van adhiriendo en el transcurso de que se va creando un escrito?

9. Proyecciones

En el campo de la didáctica y la escritura, no cabe duda que la presente investigación y propuesta didáctica poseen la cualidad de expansión, puesto que, la escritura al ser un elemento fundamental de la educación y transversal a los demás campos del conocimiento, se puede trabajar en otros niveles de enseñanza, de ahí que, para los años venideros se seguirá trabajando de la mano con los docentes de lenguaje y de áreas afines, en aras de apoyar su labor didáctica en los demás grados de escolaridad de básica primaria y garantizar la transformación continua del ejercicio escritural, que sirva de modelo para futuras intervenciones o estudios en el mismo contexto o contextos cercanos.

En consecuencia, el próximo paso a seguir será centrado en la reestructuración del plan curricular, con el fin de enriquecerlo con los aportes que deja el presente trabajo investigativo, para luego llegar a la implementación de estrategias didácticas variadas que aborden la enseñanza de la escritura desde el punto de encuentro entre lo gramatical, lo funcional y lo comunicativo (Arias, 2013).

Por último, teniéndose en cuenta que una de las reflexiones, que deja el presente trabajo, es reconocer que la escritura es un tema que compete a las demás áreas del conocimiento, valdría la pena encaminar nuevas investigaciones sobre este respecto, ello ampliaría la visión de la enseñanza transversalizada, se pondría en juego varias competencias y posiblemente arrojaría resultados que lleven a una comprensión más amplia de lo que significa enseñar integralmente con visiones de utilidad para el desenvolvimiento del individuo en el mundo moderno.

Tabla 18 *cronograma de proyección*

ACTIVIDAD	FINALIDAD	APLICACIÓN	
		2018	2019
Socialización de proyecto a rectoría y coordinaciones.	Lograr una socialización detallada del proyecto de investigación, con el fin de tener el apoyo administrativo y directivo para dar viabilidad a lo planeado en este cronograma.	Primer trimestre	
Reestructuración de plan Curricular del área de lenguaje – sección primaria.	Incluir elementos significativos tanto de la didáctica general como específica del lenguaje, partiendo de los aportes de la propuesta didáctica aplicada “Narrando, narrando, mi vida	Primer semestre	

	voy contando - CUENTIDIARIO”.	
Escenario	Reflexionar alrededor de la propuesta didáctica en conjunto con todos los docentes de primaria, en aras de propiciar un ambiente de trabajo colaborativo.	Segundo semestre
conversacional con los demás docentes de sección primaria.		
Instrucción a docentes con base en las estrategias didácticas definidas que fundamentan la propuesta didáctica del presente proyecto.	Brindar un espacio de capacitación a docentes para propiciar el conocimiento y la práctica requerida, con el fin de llevar a cabo las actividades de la propuesta didáctica.	Segundo semestre
Aplicación de la propuesta didáctica en sección primaria.	Llevar a cabo los talleres de la propuesta didáctica, en aras de apoyar el proceso de escritura en sección primaria.	Primer semestre
Evaluación y seguimiento	Por medio de observación participante, llevar un registro del avance de la aplicación de la	Durante todo el primer semestre y el año en

propuesta didáctica, en aras de general.
apoyar los procesos la
autorregulación.

Referencias

- Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Revista de Investigación e Innovación Educativa, Tarbiya* (28). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=237790>
- Álvarez, G & Taboada, M. (2015). Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. *Revista Científica Guillermo de Ockham, 14*(2). ISSN 1794-192X. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105346890009>
- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio.
- Andrade, E. & Maya, I. (2015). *El cuento como estrategia didáctica para el mejoramiento de la lecto-escritura en los estudiantes del grado 5-2 de básica primaria en la Institución Educativa Municipal Marco Fidel Suárez de Pasto Nariño*. (Tesis de maestría). Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.
- Andueza, A. (2015). La escritura como herramienta de aprendizaje significativo: un cuasiexperimento en la clase de ciencias.. *Revista Complutense de Educación, 27*(2) 563-668. ISSN 1130-2496. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46918
- Anijovich, R. & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula*. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Como-enseamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>
- Araya, L. (2007). ¿Qué nos pasa en escritura? Hipótesis sobre los problemas en la enseñanza de la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Lectura, 28*(1), 6-15. ISSN 0325-8637. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281210>
- Arias, D. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate, 19*, 36-46. ISSN-E 1913-0481. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736534>
- Atorresi, A. (2005). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura*. En: *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO/OREALC/LLECE.

- Avendaño, F & Perrone, A. (2009). *La didáctica del texto: estrategias para comprender y producir textos en el aula*. Argentina: Homosapiens.
- Avilán, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo (Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura). *Acción Pedagógica*, 13(1), 18-30. ISSN-e 1315-401X. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2971868>
- Bacca, M. G. (2017). *Estrategia didáctica para incentivar la escritura literaria a partir de la relación signos en la obra de Onetti y experiencias de vida de los estudiantes de grado décimo de la I.E.M. Liceo Central de Nariño*. (Tesis de maestría). Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.
- Barragán, F. E. (2013). Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria1. *Innovación Educativa*, 13(61), 85-105. ISSN 1665-2673. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4425584>
- Beltrán, C. & Repetto, E. (2006). El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión lectora del enunciado del problema aritmético: un estudio empírico con estudiantes de Educación Primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 17 (1), 33-48.
- Bernal, T. (2016). *Tránsito a la vida adulta en jóvenes egresados de protección*. (Tesis doctoral). Bogotá, Colombia.
- Blasco, T. & Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure Investigación*. (33). Recuperado de <file:///C:/Users/ASPIRE/Downloads/408-1-1615-1-10-20150616.pdf>
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora, (Edición original en inglés de 1969).
- Botello, S. M. (2013). *La escritura como proceso y objeto de enseñanza*. (Tesis de maestría). Universidad de Tolima, Ibagué, Colombia. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1039/1/RIUT-BHA-spa-2014-La%20escritura%20como%20proceso%20y%20objeto%20de%20ense%C3%B1anza.pdf>
- Cabarcas, A. (2016). El papel de la escritura para aprender1. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 18 (2), 32-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896174>
- Camps, A & Ribas, T. (1993). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Cano, A. (2005). *Técnicas e instrumentos prácticos de Trabajo Social*. Las Palmas de Gran Canaria: Biblioteca Pública.
- Cárdenas, I. R., Zermeño, M. G., & Tijerina, R. F. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista educación y tecnología*, (3), 190-206.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- Cassany, D. (1993). *Preparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2001). *Construir la escritura*. Madrid, España: Editorial Barcelona, Paidós.
- Cassany, D. (2004). El dictado como tarea comunicativa. Bogotá, Colombia: *Tabula Rasa*, *Revista de Humanidades*, pp. 229-250. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21268/Cassany_TR_2.pdf?sequence=1
- Chiantera, A. (2004). Individuo, lingua e scrittura a scuola. *Italia*, 1-18. Recuperado de: http://dds.school.weebly.com/uploads/3/8/1/2/3812857/individuo_lingua_e_scrittura_a_scuola.pdf
- Cifuentes, R. (2011). *La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias*. En: *Programa de Trabajo Social*. Universidad de la Salle, Bogotá: Decisio.
- Constitución Política de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Colombia: Consejo Superior de la Judicatura.
- Dale, H. (1997). *Co-authoring in the Classroom: Creating an Environment for Effective Collaboration*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- De la Torre, S., Barrios, O., Tejada, J., Bordas, I., De Borja, M., Carnicero, P... & Serrat, N. (2000). *Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Madrid: Ediciones Octaedro.
- De Zubiría, S. M. (1999). *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá, Colombia: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Tomo 1 y Tomo 2.
- Díaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: Universidad Nacional autónoma de México – UNAM. Recuperado de: <http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluac>

Factores de Evaluación Práctica Profesional/Guía de secuencias didácticas_Angel Daz.pdf

- Díaz, S. (2002). *La magia de los cuentos*. (3ed.). México: caritas.
- Didier, Beatrice (1996), "El diario ¿forma abierta?". *Revista de Occidente*, 182-183, pp. 39-47.
- Dijk, A. V. (1973). *Graumaires textuelles et structures narratives*, CHABROL, C. (Ed): *Sémiotique narrative 21 textuelle*. Paris: Larousse.
- Dinello, R. (2007). *Tratado de educación. Propuesta pedagógica del nuevo siglo*. Uruguay: Editorial Grupo Magro.
- Eco, U. (2001). *Autor y lector modelo*. En E. Sullé (ed.), *Teoría de la novela. Antología textos del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Edwards, D. (1990). El papel del profesor en la en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la escuela*, 10, pp. 33-49. Universidad de Sevilla.
- ESCANDELL, M. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- FERNÁNDEZ, J. (2001). Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15503202.pdf>
- Frank, C., Rinvolutri, M., & Gila, P. (2012). *Escritura creativa. Actividades para producir textos significativos*. Madrid: segel.
- Frenk, M. (1982). Lectores y oidores, la difusión oral de la literatura en el siglo de oro. *Actas de séptimo congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas. T. Roma. Bulzoni*, 101-123. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/lectores-y-oidores-la-difusin-oral-de-la-literatura-en-el-siglo-de-oro-0/>
- Galera, F. (2002). Didáctica del lenguaje escrito: Una aproximación bibliográfica. *Revista – LYT*, 19, 59-72. ISSN 1133-4770. Recuperado de ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8181
- García, A. & Obando, V. (2016). *Fortalecimiento de la producción poética a partir del graffiti de la Universidad de Nariño*. (Tesis de maestría). Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.
- Gimeno, J. S. (1988). *La pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

- Gúrdipe, C., Falcón, N., Bernad, A. (2013). *El diario personal: una propuesta para su escritura*. Madrid, España: Pamiela.
- Havelock, E. (1998). *La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna*. Olson y Torrance (eds.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school*. New York: Open University Press.
- Horcas, J. M. (2008). La magia de los cuentos en el aula y en la vida. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales (2008)*. *Eumed.net*. ISSN: 1988-7833 Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/02/jmhv2.htm>
- Hoyos, G. (2008). *Filosofía de la educación: En G. Hoyos (Ed.), Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Madrid, España: Trotta.
- Jiménez, C., Dinello, R. & Alvarado, R. (2004). *Recreación lúdica y juego. La neurorecreación: una nueva pedagogía para el siglo XXI*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jiménez, J., O'shanahan, I., Tabraue, M., Artiles, C., Muñetón, M., Guzmán, R... & Rojas, E. (2008). Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española. *Psicothema*. (20). pp. 786-794. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/727/72720442.pdf>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skills, 5ª ed., Needham Heights*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona, España: Gedisa.
- KOCH, I. V. (2012). Text Linguistics: an interview with Ingedore Villaça Koch. *ReVEL*, 10, (18). Recuperado de <http://www.revel.inf.br/files/636b1fb770002f8ba8a84b0b8e1d8f0d.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xZtyAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT24&dq=la+entrevista&ots=8KWME4v5CP&sig=Rzc2Ngd1k7bfg87hsbMdidfdgGE#v=onepage&q=la%20entrevista&f=false>

- Laguna, M. (1997). Leer textos narrativos. Foro universitario de Realidad y ficción. *LINDARAJA. Revista de estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios*. Recuperado de <http://www.filosofiayliteratura.org/filosofiayliteratura.org/contar.htm>
- López, F. (2004). *Inteligencia Emocional*. Colombia: Gamma.
- López, N. (2010). Estrategias de aprendizaje. *Gondola: Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias*, 5(1), 27.
- Lozano, D., & García, J. M. (2014, 15 de julio). La imaginación en menores de contextos educativos marginados. *Reidocrea*, 3(31), 261-266. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/32855/1/ReiDoCrea-Vol.3-Art.31-Lozano-Garcia.pdf>
- Lozano, P. A. (2010). Aporte de la cibernética de segundo orden como estrategia pedagógica en la educación universitaria. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/5015/2/SantiagoLozanoPastorAlexander2010.pdf>
- Luque, A. (2016). El diario personal en la literatura: teoría del diario literario. Castilla, Universidad de Granada. *Estudios de Literatura*, 7, 273-306. ISSN: 1989-7383.
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En Sepúlveda, F. & Rajadell, N. (Ed.). (2001). *Didáctica general para psicopedagogos*, pp. 23-57. Madrid, España: Editorial UNED.
- Mallart, J. (2010a). La Didáctica en el siglo XXI. De un enfoque curricular a una mirada estratégica. En S. De la Torre (Ed.). (2010). *Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación* (pp. 45-61). Madrid, España: Editorial UNED.
- Mallart, J. (2010b). Estrategias de motivación didáctica. En S. De la Torre (Ed.). (2010). *Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación* (pp. 193-209). Madrid, España: Editorial UNED.
- Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43-51. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992517.pdf

- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá, Colombia: Círculo de lectura alternativa.
- Mazo, Y. (2013). *El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita en los alumnos de quinto grado del Centro Educativo Santa Inés del Monte del municipio de Cáceres*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Medina, A & Salvador, F. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Prentice Hall. Recuperado de: <https://filosintento.files.wordpress.com/2013/07/134443684-didactica-general.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (1994). *Ley general de educación, 115*. Colombia. Recuperado de file:///C:/Users/ASPIRE/Downloads/LEY_GENERAL.pdf
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (1998). *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Colombia. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. ISBN 958-691-290-6. Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2016). *Derechos básicos de aprendizaje.V.2*. ISBN: 978-958-691-924-1. Colombia. Recuperado de http://aprende.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Morín, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morote, E. (2014). La escritura creativa en las aulas del grado de primaria: Una investigación-acción. *Revista electrónica de estudios filosóficos*, 26, 1-25. ISSN-e 1577-6921. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4708827>
- Muñoz, G. (2007). Un nuevo paradigma: “La quinta generación de evaluación”. *Laurus: Revista de Educación*, 13(23), 158-198. Recuperado de <http://www.redlyc.rog/articulo.oa?id=76102309>
- Muñoz, I. (2013). *Estrategia didáctica “Gramática de la fantasía introducción al arte de inventar historias” para el desarrollo de la escritura y la narración de cuentos infantiles*. (Tesis de maestría). Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.
- Ochoa-Angrino, S., Aragón-Espinosa, L., Correa-Restrepo, M., & Mosquera-Roa, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educación y Educadores*, 13(1).
- Ortega, M (2009). *Los sistemas de lectura en el desarrollo del niño*. México: D: F siglo XXI.

- Otálvaro, S. (2014). La lecto-escritura “Más que simples letras”. *Revista de educación y pensamiento*, 21, 50-59. ISSN 1692-2697. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786019>
- Padovani, A. (2005). *Contar cuentos desde la práctica hacia la teoría*, (4ed.). Argentina, Buenos Aires: Paidós.
- PEI. – I.E.M.L. (2013). *Institución Educativa Municipal Libertad*. San Juan de Pasto, Colombia. Recuperado de <http://www.iemlibertad.edu.co/>
- Pennac, D. (2009). *Mal de escuela*. Colombia: Literatura Mondasori.
- Pérez, L. (2013). *La producción escrita de textos narrativos en los estudiantes del grado 9º B de la Institución Marco Fidel Suárez del municipio de Cauca, Antioquia*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Perkins, D. (2008, 23 de noviembre). El nuevo paradigma en la educación. La escuela inteligente [web log post]. Recuperado de <http://paradigma-en-la-educacion.blogspot.com.co/2008/11/la-escuela-inteligente-por-daivid.html>
- Picard, H. R. (1981). El diario como género entre lo íntimo y lo público. 4, pp. 115-122. Recuperado de [file:///C:/Users/ASPIRE/Downloads/el-diario-como-genero-entre-lo-intimo-y-lo-pblico-0%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ASPIRE/Downloads/el-diario-como-genero-entre-lo-intimo-y-lo-pblico-0%20(1).pdf)
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción o los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI (Edición original en inglés de 1983).
- Pollard, A. (1987). *Reflective teaching in the primary school*. London: Cassell.
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de Investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*. (14), 5-40. Recuperado de <file:///C:/Users/ASPIRE/Downloads/142-203-1-PB.pdf>
- Ramírez, B. R. (2010). *Didácticas de la Lengua y de la Argumentación Escrita*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universitaria – Universidad de Nariño.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Salas, M. D. (2011). Seis actividades de escritura creativa basadas en objetos cotidianos. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 10, 57-69. Recuperado de

- file:///C:/Users/ASPIRE/Downloads/Dialnet-SeisActividadesDeEscrituraCreativaBasadasEnObjetos-3824673.pdf
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, (13), 71-78. ISSN: 1729-4827. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>
- Salgado, H. (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento*. Buenos Aires: FCE.
- Sánchez. G. & Venegas, J. (2014). La educación en María Zambrano: su reflexión sobre la persona. *Aurora*, (15), 90-99. Recuperado de <file:///C:/Users/ASPIRE/Downloads/285977-394563-1-SM.pdf>
- Sanmartí, N. (2010). La evaluación vista como un proceso de autorregulación. *En prensa, Publicaciones MEC*. Recuperado de <http://files.alvarez-cordero08.webnode.mx/200000007-882c789276/ArtEvaluacion.pdf>
- Serrano, S. & Peña, J. (2003). La escritura en el medio escolar: Un estudio en las etapas. *Educere*, 20, 397-407. ISSN-e 1316-4910. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4425584>
- Shulman, J. H. (2003). *From practice to theory and back again: cases and portfolios as instruments for professional development*. Chicago, IL, USA. Recuperado de file:///C:/Users/ASPIRE/Downloads/From_Practice_to_Theory_and_Back_Again_Cases_and.pdf
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Steiner, M. (2012). Comprender las imágenes. Entre las formas simbólicas y los procesos culturales. *Cuadernos del centro de estudios en diseño y comunicación*, (39), 71-85. Recuperado de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/346_libro.pdf
- Susa, C. I. (2009). Intervención/investigación: una mirada desde la complejidad. *Revista tendencias y retos*, (14), 237-243. Recuperado de <file:///C:/Users/ASPIRE/Downloads/1292-2502-1-SM.pdf>
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P. & Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.

- Torres, H. & Girón, D. (2009). *Didáctica general*. Honduras, Centro América: Coordinación educativa y cultural centroamericana – Editorama, S.A.
- Touriñán, J. M. (2011). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de investigación en educación*, (7), 7-36. ISSN: 1697-5200. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/76/65>
- Tropiello, A. (1998). *El escritor de diarios*. Madrid, España: Península.
- Vásquez, F. (2014). La lectura y la escritura en clave didáctica: En N. Ramírez (Ed.), *Ruta maestra*, 34-39. Bogotá, Colombia: Santillana.
- Yela, E. (2015). *El cuento como estrategia didáctica para fortalecer la escritura en los niños de segundo grado de la Institución Educativa San Juan Bosco de la ciudad de Pasto*. (Tesis de maestría). Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.

Anexo A. Guía Entrevista Semiestructurada al Docente**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE AQUINO****CAU PASTO****MAESTRÍA EN DIDÁCTICA****I.E.M. LIBERTAD – SEDE JULIÁN BUCHELI****INVESTIGACIÓN:**

Comprender las estrategias didácticas para enseñar escritura en grado quinto de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto, con el fin de implementar una propuesta didáctica que permita transformar la realidad observada.

Lugar: sala de audiovisuales de la I.E.M.L. – S.J.B.

Fecha y hora: _____

Objetivos:

- Describir las estrategias didácticas que orientan a los docentes de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto en, frente a la enseñanza de la escritura de los educandos de grado quinto.
- Interpretar las fortalezas y debilidades presentadas en la enseñanza de la escritura en grado quinto de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto.

Cuestionario:

- 1) ¿Cómo planea y desarrolla una clase de Lengua Castellana?
- 2) ¿Qué les gusta escribir a los estudiantes?
- 3) ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes en cuanto al desarrollo de la escritura en clase?
- 4) ¿Qué estrategias didácticas desarrolla en clase para favorecer la escritura de sus estudiantes?

- 5) ¿Cuáles son los materiales didácticos con los que cuenta la Institución Educativa para fortalecer la escritura de los estudiantes?
- 6) ¿Qué grado de importancia tiene para usted la escritura?
- 7) ¿Qué clases de textos utiliza para la enseñanza-aprendizaje de procesos de escritura?
- 8) ¿Qué acciones emprende con los estudiantes que tienen dificultades de escritura?
- 9) ¿Qué tipo de escritos les da prioridad en su clase?
- 10) ¿Cómo percibe usted la enseñanza de la escritura en los grados quinto?
- 11) ¿Dónde cree usted que recae el problema de manejar una escritura mecánica?
- 12) ¿Qué recomendaría para que la escritura no siga siendo una construcción mecánica?
- 13) ¿Qué actividades o estrategias didácticas adicionales nos puede brindar para apoyar la enseñanza de la escritura?

Nota: el orden de las preguntas se irán acomodando de acuerdo a como vaya avanzando el diálogo, en caso de ser necesario, el investigador podrá hacer preguntas adicionales, con el fin de esclarecer algún aspecto o profundizarlo.

Anexo B. Guía Entrevista Semiestructurada a Estudiantes**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE AQUINO****CAU PASTO****MAESTRÍA EN DIDÁCTICA****I.E.M. LIBERTAD – SEDE JULIÁN BUCHELI****INVESTIGACIÓN:**

Comprender las estrategias didácticas para enseñar escritura en grado quinto de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto, con el fin de implementar una propuesta didáctica que permita transformar la realidad observada.

Lugar: sala de audiovisuales de la I.E.M.L. – S.J.B.

Fecha y hora: _____

Objetivos:

- Describir las estrategias didácticas que orientan a los docentes de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto en, frente a la enseñanza de la escritura de los educandos de grado quinto.
- Interpretar las fortalezas y debilidades presentadas en la enseñanza de la escritura en grado quinto de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto.

Cuestionario:

- 1) ¿Qué tipo de texto te gusta escribir en clase, por qué?
- 2) ¿Alguna vez has escrito en un diario personal?
- 3) ¿Qué textos se te dificultan escribir, por qué?
- 4) ¿Cuáles son las actividades que realiza tu profesor para motivarte a escribir?
- 5) ¿Desarrollas actividades de escritura con tus padres?

Nota: el orden de las preguntas se irán acomodando de acuerdo a como vaya avanzando el diálogo, en caso de ser necesario, el investigador podrá hacer preguntas adicionales, con el fin de esclarecer algún aspecto o profundizarlo.

Anexo C. Guía Entrevista Semiestructurada a Padres de Familia**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE AQUINO****CAU PASTO****MAESTRÍA EN DIDÁCTICA****I.E.M. LIBERTAD – SEDE JULIÁN BUCHELI****INVESTIGACIÓN:**

Comprender las estrategias didácticas para enseñar escritura en grado quinto de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto, con el fin de implementar una propuesta didáctica que permita transformar la realidad observada.

Lugar: sala de audiovisuales de la I.E.M.L. – S.J.B.

Fecha y hora: _____

Objetivos:

- Describir las estrategias didácticas que orientan a los docentes de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto en, frente a la enseñanza de la escritura de los educandos de grado quinto.
- Interpretar las fortalezas y debilidades presentadas en la enseñanza de la escritura en grado quinto de la I.E.M. Libertad – Sede Julián Bucheli de Pasto.

Cuestionario:

- 1) ¿Para qué es importante que su hijo aprenda a escribir?
- 2) ¿Sabe si su hijo escribe algún diario personal?
- 3) ¿Si la anterior respuesta es afirmativa, cuéntenos cuánto tiempo su hijo dedica a la escritura de su diario?
- 4) ¿Ha visto que su hijo escriba otro tipo de textos, tales como: poemas, cuentos, mensajes en redes sociales, cartas, entre otros?
- 5) ¿Cuándo su hijo o hija escribe algo, usted lo/la acompaña en el proceso?

6) ¿Según su observación, cuáles cree usted que son las dificultades más frecuentes en la escritura de su hijo o hija?

Nota: el orden de las preguntas se irán acomodando de acuerdo a como vaya avanzando el diálogo, en caso de ser necesario, el investigador podrá hacer preguntas adicionales, con el fin de esclarecer algún aspecto o profundizarlo.

Anexo D. Matriz Excel

Matriz Excel (Sistematización y Categorización de la información por cada Técnica e instrumento) (Ver Archivo Excel)

Anexo E. : Diario de Campo de Propuesta Didáctica (Documento Word)

Diario de Campo de Propuesta Didáctica, el cual es un complemento del anexo D. respecto a p.6, éste muestra la información en su totalidad, mientras que en la Matriz Excel, solo se alcanza suministrar la información categorial y sub-categorial, por fragmentos. (Ver Documento Word)

Anexo F. Página WIX

Página WIX creada: (ingresar a: <http://eduardosamudio.wixsite.com/cuentidiario>)