

Reconstrucciones del Saber pedagógico en la enseñanza de la producción escrita en la Institución
Educativa John F. Kennedy del Municipio de San Marcos – Sucre

Maricela Mercado Villadiego

Lizeth Ortega Arrieta

Miguel Enrique Suárez Ricardo

Universidad Santo Tomás

Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Sincelejo - Sucre

2018

Reconstrucciones del saber pedagógico en la enseñanza de la producción escrita en la Institución Educativa John F. Kennedy del Municipio de San Marcos – Sucre

Maricela Mercado Villadiego

Miguel Enrique Suárez Ricardo

Lizeth Ortega Arrieta

Trabajo presentado como requisito para optar al título de Magister en Educación

Asesores

Doctor: Juan Pablo Bohórquez

Doctor: William Morera Arévalo

Vicerrectoría general de universidad abierta y a distancia

Facultad de educación - Maestría en educación

Universidad Santo Tomás

Sincelejo – Sucre

2018

Carta de aprobación

Presidente del jurado

Jurado lector

Jurado oyente

Sincelejo - Sucre, octubre de 2018

Agradecimientos

A Dios

Por habernos permitido culminar este trabajo investigativo y por brindarnos salud y sabiduría
para lograr nuestros objetivos.

A nuestras familias

Por brindarnos todo su apoyo, comprensión y paciencia para continuar con este proceso y no
desfallecer ante los primeros obstáculos.

A nuestras instituciones

Por brindarnos los espacios requeridos en esta etapa de crecimiento personal, social y
profesional.

A nuestros tutores

Por su gran apoyo, motivación y por todo su tiempo dedicado a impulsar nuestro crecimiento
profesional.

A nuestros compañeros

Por todos los momentos compartidos en esta linda experiencia, los consensos, las diferencias que
nos permitieron crecer como personas y profesionalmente.

A la Institución Educativa John F. Kennedy

Por brindarnos los espacios para la realización de este trabajo investigativo.

A los docentes del área de Lenguaje de grado 5° de la Institución

Por toda su colaboración en cuanto a tiempo, información, dudas e inquietudes que permitieron
la culminación de la investigación.

RAE

Resumen Analítico Especializado	
Tipo de documento	Proyecto Investigativo
Título	Reconstrucciones del saber pedagógico en la enseñanza de la producción escrita en la Institución Educativa John F. Kennedy del Municipio de San Marcos, Sucre
Autores	Maricela Mercado Villadiego, Lizeth Paola Ortega Arrieta y Miguel Enrique Suárez Ricardo
Lugar	Sincelejo, Sucre
Palabras claves	Saber pedagógico, Enseñanza de la producción escrita, Reconstrucciones
Descripción	Con esta investigación se buscó interpretar las reconstrucciones que hacen los docentes del área de lenguaje de grado 5°, sobre su saber pedagógico en la enseñanza de la producción escrita, en la Institución Educativa John F. Kennedy del Municipio de San Marcos -Sucre.
Línea de investigación:	Pedagógica
Fuentes principales	En el desarrollo de esta investigación se consultaron ocho fuentes bibliográficas, entre los años 2012 y 2016, las cuales se destacan: Gallego Ortega José Luis (2012), Prad Krammer, Borhausen Cardozo y María Longo (2015), Mahecha, Pinzón Sarmiento y Vargas (2016), Galeano y Quintero Saavedra (2015), Chiappé y González (2014), Vergara y Medina Payarez (2015), Sánchez Amaya, González Melo (2016), Cárdenas Pérez, Soto Bustamante, Dobbs Díaz, Bobadilla Gold Schmidt (2012) MEN (2013/ 2016), Jurado (1998)
Metodología	Es una investigación con un enfoque cualitativo y un método etnográfico, que utilizó la observación participante, las entrevistas individuales en profundidad y el grupo de discusión como técnicas para la recolección de la información.
Conclusiones	La investigación permitió concluir que: La enseñanza de la producción escrita de los docentes se centra en orientar los elementos conceptuales requeridos para ello. Es decir, trabajan la diversidad textual atendiendo a la estructura y la intención comunicativa de los textos. Sin embargo, se limitan a proponer actividades de escritura como ejercicios finales de la clase, sin acompañar metodológicamente a los estudiantes en este proceso como es requerido, sin atender las etapas necesarias para la producción escrita. Asimismo, los maestros son poseedores de un saber, nutrido por sus experiencias y por los intercambios entre pares. En estos demuestran cierta apropiación de lo que

	metodológicamente deben hacer para la orientación de la producción escrita, pero en la práctica reflejan limitaciones para ello. Los docentes hacen reconstrucciones de su saber pedagógico sobre la enseñanza de la producción escrita, cuando reflexionan sobre sus vivencias y sus experiencias, específicamente sobre lo que hacían antes y lo que hacen ahora. Son conscientes de que tienen que seguir mejorando este proceso, reconocen que antes solo trabajaban la producción de textos narrativos y ahora han ampliado su didáctica en el área para la orientación de diversos tipos de textos.
--	---

Introducción	11
1. El Problema de Investigación	15
1.1. Planteamiento del problema.	15
1.2. Objetivos.	18
1.2.1. Objetivo General	18
1.2.2. Objetivos Específicos	19
1.3. Justificación.	19
2. Marco de Referencia	24
2.1. Antecedentes	24
2.2. Referentes conceptuales	33
2.2.1. Reconstrucciones	33
2.2.2. Sobre la enseñanza de la Producción escrita	36
2.2.2.1. La práctica Pedagógica	41
2.2.3. Sobre el saber pedagógico	44
2.3. Marco contextual	47
3. Metodología	50
3.1. Enfoque de la investigación	50
3.2. Ruta Metodológica	53
3.3. Actores de la investigación	57
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información	58
3.5. Consentimiento informado.	59
4. Resultados y análisis	60
4.1. Análisis de los datos según el primer objetivo específico	60
4.1.1. Clima de aula	62
4.1.2. Secuencia didáctica	65
4.1.3. Dominio disciplinar	68
4.2. Análisis de los datos para lograr el segundo objetivo específico	75
4.2.1. Concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la producción escrita	75
4.2.2. Enfoque didáctico que los docentes aplican para la enseñanza de la producción escrita	82
4.3. Para dar respuesta a la pregunta y al objetivo general	87

4.3.1. Reconstrucciones del saber pedagógico en la enseñanza de la producción escrita	87
4.3.1. Desde sus vivencias	88
4.3.2. Desde sus reflexiones	92
4.3.3. Desde la toma de conciencia	96
5. Conclusiones	99
6. Recomendaciones	105
Referencias bibliográficas	108

Lista de tablas

Tabla 1. Esquema categorial	61
-----------------------------	----

Lista de figuras

Figura	1.	Estado	de	la	cuestión	
						25
Figura 2.	Continuación estado de la cuestión					25
Figura 3.	Continuación estado de la cuestión					26

Introducción

La presente investigación tenía como objetivo interpretar las reconstrucciones del saber pedagógico en la enseñanza de la producción escrita, hechas por los docentes del área de lenguaje de grado quinto en la Institución Educativa John F. Kennedy del municipio de San Marcos, Sucre; a partir de la caracterización del proceso de enseñanza de la producción escrita que desarrollan, la descripción del saber pedagógico que tienen desde la enseñanza de la producción escrita y el reconocimiento de las reconstrucciones de su saber pedagógico frente a este proceso.

Para ello se concibe que es el maestro desde la reflexión sobre su acción, quien tiene la posibilidad de cualificar sus prácticas pedagógicas con base a una teoría ya dada. Al respecto Gutiérrez (2006) sostiene que:

El profesor interesado en el aprendizaje de sus alumnos busca metodologías que le permitan resolver los retos que se le presentan en su tarea diaria en el aula... Para que el alumno sea capaz de comunicarse sin problemas en cualquier situación en las dos modalidades de uso de la lengua, oral y escrita, es necesario acompañarlo en su proceso y darle elementos concretos que se lo faciliten. (p. 94).

Partiendo de lo anterior, se considera la enseñanza de la producción escrita como un proceso serio que debe ser orientado de forma pertinente y eficiente, en este sentido la práctica del docente se constituye en ese eje articulador a partir de la cual puede reflexionar y configurar

su saber. Cuando el maestro reflexiona sobre lo que hace y cómo lo hace, en esa medida, desde allí surgen aportes significativos que posibilitan mejorar los procesos de enseñanza en la producción escrita.

Con esta investigación se hizo frente a una problemática institucional, que afecta a los estudiantes no sólo en el plano escolar, sino que también afecta su desenvolvimiento en situaciones cotidianas, al tiempo que sirve de insumo para la formulación de planes de acción que conduzcan hacia la atención de la misma. El contenido del trabajo se organizó en capítulos a partir de la ruta metodológica definida. Inicialmente se presentó el problema de investigación, dando cuenta de los elementos que lo hacen evidente, los objetivos propuestos por los investigadores en la dinámica misma del trabajo y las ideas que justifican su realización.

Seguidamente se encuentra el marco de referencia que parte de una revisión bibliográfica de investigaciones relacionadas con el problema, la cual abarcó tres estudios internacionales, en España, Brasil, Chile, cuatro estudios desarrollados a nivel nacional y un estudio desarrollado a nivel departamental entre el año 2012 hasta el 2016, a partir de la categoría de enseñanza de la producción escrita y reconstrucción del saber pedagógico; como una manera de analizar estudios referentes a la problemática desde otros contextos. Así mismo en este marco de referencia se encuentran los fundamentos teóricos que abordan la temática del presente estudio, con posturas claras de diferentes autores que sustentan lo investigado.

En el siguiente capítulo, se presenta la metodología; la cual estuvo basada en el enfoque cualitativo, de corte interpretativo, teniendo en cuenta que se buscó comprender e interpretar la

realidad construida por los sujetos. Desde este enfoque, se propuso la metodología de etnografía escolar, que consistió en describir la cultura escolar, particularmente a los procesos del aula como espacio de interacción entre los docentes y los estudiantes.

La investigación se focalizó en los docentes de lenguaje de grado quinto de la Institución Educativa John F. Kennedy de San Marcos, Sucre. En total son tres maestros, de los cuales dos pertenecen a la sede principal, y uno que labora en la sede Veracruz quienes orientan sólo el área de lenguaje. Para la recolección y construcción de los datos y la información se realizó un trabajo de campo que posibilitó la implementación de varias técnicas como:

La observación participante, que a través del instrumento del Diario de campo se registraron todas las interpretaciones que hacen los investigadores sobre las observaciones participantes en el aula detallando los eventos, los diálogos, los de los docentes. Otra técnica cualitativa de investigación que se usó, fue la entrevista en profundidad la cual permitió tener un mayor acercamiento con los actores y era más acorde con la otra técnica establecida de la observación participante, va de la mano con ésta, donde es importante establecer confianza con los actores durante un buen tiempo y describir las concepciones, perspectivas y experiencias de los docentes sobre su saber pedagógico en la enseñanza de la producción escrita.

Además, se abordó un grupo de discusión , para generar espacios de encuentro y reflexión con los docentes actores del estudio, logrando reunir a los tres docentes del Municipio de San Marcos; esto se hizo con el fin de reconocer las reconstrucciones que ellos hacen sobre su saber pedagógico en la enseñanza de la producción escrita través de preguntas que exploraron

sus vivencias desde sus prácticas pedagógicas en contextos determinados, la reflexión a partir de los saberes que tienen acerca de la enseñanza de la producción escrita, el compartir entre pares y la toma de conciencia sobre lo que hacen y cómo mejorar sus prácticas desde los saberes que logran reconstruir.

Una vez aplicadas las técnicas y con toda la información recolectada, se procesó la misma, organizándola y realizando las interpretaciones que permitieron comprender la situación fenómeno de estudio, a partir del análisis de datos, dichos resultados se consolidaron en un aparte de conclusiones, que al tiempo sirvió como insumo para el planteamiento de las recomendaciones del trabajo.

1. Problema de investigación

1.1. Planteamiento del Problema

El aula de clases es el espacio en el que se construye y reconstruyen situaciones que van moldeando formativamente a docentes y estudiantes. Desde esta consideración, se plantea la presente investigación, como la posibilidad de entender al maestro como un sujeto en permanente formación, quien además de ser profesionalmente idóneo, ha de estar dispuesto a nutrirse de cada experiencia que le aporte su saber pedagógico en aras de cualificarlo, transformarlo y al tiempo desarrollar procesos pensados y repensados en función del aprendizaje de los estudiantes; esto hace parte de la función social y formativa de las escuelas, lo cual denota la innegable relación de interdependencia entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se demuestra.

Específicamente en el campo de la enseñanza de la producción escrita, esta se ha de entender como un proceso serio que debe ser orientado, por personal idóneo, con una formación didáctica del área, en donde se les brinden herramientas necesarias a los estudiantes para llevarla a cabo; pues toda vez que la enseñanza esté bien estructurada y sea pertinente, se abre la posibilidad de propiciar aprendizajes más significativos; tal como lo plantea Camps (2003):

[...] para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con

las particularidades de los géneros escritos, que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos...también habría que decir que las actividades de enseñanza por sí mismas, sin ofrecer a los alumnos oportunidades para escribir en situaciones diferentes, no serían suficientes para aprender a escribir textos que deben responder a la complejidad de los contextos interactivos.. (p.23).

Esta investigación surge desde la inquietud frente a los procesos que se vienen desarrollando en el grado 5° de la Institución Educativa John F. Kennedy, en función de la enseñanza de la producción escrita, desde el reconocimiento del rol trascendental que cumplen los maestros frente a las exigencias del mundo actual y frente a los resultados manifiestos por los estudiantes, pues, se ha detectado que existen dificultades en la aplicación de métodos y estrategias que le ayuden a los docentes a cumplir eficazmente la labor de enseñar a escribir a sus estudiantes. Esto se ha corroborado a través de las observaciones directas sobre el trabajo de los docentes en el aula, hechas por la coordinadora académica, (Ver anexo 3) las conversaciones informales con la tutora del PTA (Programa Todos a Aprender) y con los mismos docentes.

Es posible que existan causas relacionadas con estas dificultades metodológicas para enseñar a los estudiantes a que produzcan textos escritos con sentido comunicativo, tales como la formación disciplinar de los docentes que orientan el área de lengua castellana (dos, de los tres docentes no son licenciados en esta área) y que a pesar que el MEN, aporta a los docentes teorías y lineamientos curriculares para cada área, algunos no se apropian de éstos.

Ahora bien, las posibles consecuencias de esta situación problemática, desde las evaluaciones internas y las experiencias de aula de los docentes, han permitido comprobar que en la escritura de los estudiantes existe ausencia de un propósito comunicativo, errores ortográficos, poco uso de conectores discursivos, falta de coherencia y cohesión en sus ideas, pobreza lexical en sus discursos, no se sigue un proceso de planeación y redacción en los escritos. (Ver anexo, 1. textos escritos por los estudiantes).

Además, desde los resultados de pruebas externas, específicamente en las pruebas saber que aplica el Ministerio de Educación Nacional, MEN, son bajos los resultados obtenidos por los estudiantes del grado quinto en el área de lenguaje que evalúa la competencia comunicativa lectora y escritora. Es así como en el año 2017, los resultados de estas pruebas ubicaron al 74 % de sus estudiantes de grado 5° entre los niveles mínimo e insuficiente. De acuerdo con el ICFES (2017), los estudiantes fueron evaluados en los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos, donde mostraron deficiencias para producir textos escritos con sentido comunicativo, dificultades para comprender el mensaje y comprender la intencionalidad y la estructura del texto. (Ver anexo. 2. Resultados de pruebas saber del grado quinto, 2017)

Esta situación es preocupante, pero al analizarla comparativamente con los resultados de las mismas pruebas durante los últimos años, se denota un leve mejoramiento con tendencia positiva, lo que inquieta aún más desde la consideración de: qué procesos se han venido gestando en este grado, cómo o qué dinámicas se vienen desarrollando que podrían estar influenciando positivamente en ello desde el rol del docente.

Desde esta posición se desarrolló el presente estudio, trabajando concretamente con los tres docentes encargados de orientar dicha área, reconociéndolos como sujetos de saber, responsables de gestar procesos en sus estudiantes que les permitan apropiarse de la escritura como una dimensión con sentido y significado del lenguaje.

Esto con la intención de interpretar dichas reconstrucciones en función de que ellos puedan reevaluar aquellos procesos que se consideren positivos y aquellos que se han ido obviando o que no han dado resultados. Por tanto, este estudio resulta de un gran valor por cuanto reposiciona al docente frente a su propio saber y dicho saber frente a sus prácticas y frente a los desempeños de sus estudiantes.

Lo expuesto anteriormente clarifica la situación real de la Institución Educativa involucrada en este estudio y orienta la formulación de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo son las reconstrucciones de los docentes de lenguaje de grado 5°, sobre su saber pedagógico en la enseñanza de la producción escrita, en la Institución Educativa John F. Kennedy del Municipio de San Marcos - Sucre?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Interpretar las reconstrucciones de los docentes de lenguaje de grado 5°, sobre su saber pedagógico en la enseñanza de la producción escrita, en la Institución Educativa John F. Kennedy del Municipio de San Marcos -Sucre.

1.2.2. Objetivos Específicos

- a) Caracterizar el proceso de enseñanza de la producción escrita que desarrollan los docentes de lenguaje de grado 5°, de la Institución Educativa John F. Kennedy del Municipio de San Marcos -Sucre.
- b) Describir el saber pedagógico desde la enseñanza de la producción escrita de los docentes de lenguaje de grado 5° de la Institución Educativa John F. Kennedy

1.3. Justificación

Es importante reconocer que, en el presente siglo, se viene hablando de la necesidad de formar estudiantes competentes en la lectura y la escritura, capaces de desarrollar procesos que les permitan responder efectivamente ante cualquier situación cotidiana y establecer una comunicación efectiva con los otros. Ante este reto, es fundamental el rol de los docentes, quienes deben asumir un compromiso con su trabajo de aula, de manera que puedan lograr esta meta desde lo local, lo nacional y mundial.

Es así, como este tema ha sido de gran preocupación para la UNESCO, entidad que en el año 2016 evaluó de forma escrita el desarrollo de la escritura en 15 países de Latinoamérica. En

este estudio, se evaluaron tres dimensiones de la escritura como lo son: la dimensión discursiva, la textual y la legibilidad, con resultados poco halagüeños, situación que llevó a prender las alarmas y convertir esta tarea como un compromiso de todos.

De acuerdo a lo anterior es preocupante el panorama que sobre el desarrollo de la escritura hay en el bloque de países de Latinoamérica y entre ellos el de Colombia. Asimismo, hay que destacar que el papel del docente según el documento de la UNESCO (2016), sobre los aportes para la enseñanza de la escritura, señala una fuerte crítica a las didácticas empleadas por los docentes, quienes han hecho especial énfasis en cuanto a la escritura en el factor técnico asociado a las reglas ortográficas y a la codificación descuidando elementos de tipo discursivo y textual.

En atención a los planteamientos anteriores, esta investigación surge como una posibilidad para interpretar las reconstrucciones que hacen los docentes del área de lengua castellana de grado quinto, de la Institución Educativa John F. Kennedy, mediante procesos como la observación directa de sus prácticas de aula, a través de las entrevistas y la realización de grupos de discusión. Esta interpretación se hace teniendo en cuenta los aportes teóricos de diferentes autores

En efecto, este estudio se adelanta frente a los preocupantes resultados externos e internos en el desarrollo de la competencia comunicativa escritora, demostrado por los estudiantes de grado 5° de la institución educativa John F. Kennedy, del municipio de San Marcos- Sucre. En vista de lo anterior, se hace necesario dirigir las miradas a las prácticas de enseñanza que

desarrollan los docentes con sus estudiantes, ya que su rol y liderazgo son trascendentales para determinar el éxito o el fracaso en las tareas escolares.

De acuerdo con lo anterior, la interpretación de las reconstrucciones que hacen los docentes sobre su saber pedagógico, es la posibilidad de entender la situación desde adentro de la misma; es la posibilidad de indagar, reflexionar y al tiempo transformar. Al respecto, Gimeno (Como se cita en Altava y Gallardo, 2003) plantea que:

La práctica es fuente de conocimiento y sirve para: proporcionar conocimientos nuevos, validar o invalidar los conocimientos que se tienen, y reelaborar haciendo cada vez más rico y complejo el conocimiento que se tiene de los diferentes ámbitos: científicos, cotidianos, sociales. (p.138)

Por lo tanto, este estudio es relevante ya que pretende generar un proceso reflexivo que permita al docente reconocerse en su quehacer, evocando esos saberes que están fundamentado su enseñanza en la producción escrita y asumir una postura crítica para reconstruirlos en aras de un posible mejoramiento en su práctica pedagógica, lo cual podría influir en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y la adquisición de las competencias necesarias en la producción textual, que es la problemática al cual le apunta esta investigación. Al respecto Díaz (2006) afirma “El docente debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y fortalecerla y así elaborar nuevos conocimientos... Desde esta perspectiva la reflexión constituye un componente determinante porque es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia” (p. 102).

Además, con el desarrollo de esta investigación se hace frente a una problemática generalizada sobre el bajo desempeño de los estudiantes en la producción escrita, que no solo está presente en la institución de este estudio, como se referenció anteriormente; sino que además es de vital importancia y preocupación en la educación, ya que se constituye en una de las bases fundamentales para el desarrollo formativo de los estudiantes, los cuales, pues, en la medida que sean capaces de expresarse correctamente por escrito y producir textos coherentes y adecuados, tendrán mayores posibilidades para desarrollar el pensamiento creativo que le permita acceder al conocimiento desde las diferentes áreas y mejores oportunidades de responder a las exigencias en su proyección universitaria y su desempeño laboral, al igual que en las situaciones cotidianas donde requieran expresar sus ideas por escrito.

Asimismo, esta investigación ha de servir como insumo para el planteamiento de acciones de mejoramiento desde el rol docente, asociadas a lo curricular, a los estilos y las prácticas pedagógicas, de manera que permitirá dar una mirada clara y desde otros ángulos a las realidades de aula, considerando al docente como gestor de procesos efectivos y pertinentes a los intereses y necesidades de los estudiantes. Además, en la medida que el docente sea consciente de los procesos que desarrolla y los saberes que fundamentan la enseñanza de la producción escrita, mayor posibilidad tendrá para transformar su práctica pedagógica y propiciar un aprendizaje significativo en sus estudiantes.

Por otra parte, los beneficiados con el desarrollo de esta investigación serán en primer lugar los estudiantes, quienes han de tener la posibilidad de recibir una formación reflexionada

para ellos, que les permita el desarrollo de habilidades y conocimientos sobre la producción escrita necesarios para movilizarse efectivamente en entornos sociales más allá del espacio y del tiempo escolar. Además, los docentes en general se podrán beneficiar con las reconstrucciones hechas; posibilitando una toma de conciencia, en aras de transformar sus prácticas pedagógicas, a partir de la reflexión como un proceso permanente inherente a su quehacer. Específicamente, en la enseñanza de la producción escrita se espera que los docentes puedan mejorar estos procesos desde el área de lenguaje y consecuentemente desde cualquier otra área.

Del mismo modo, a nivel institucional se abre la posibilidad de fortalecer los procesos académicos que se gestan desde las aulas; tales como la planeación de las clases, las prácticas de aula propiamente dichas, la evaluación de los aprendizajes y la retroalimentación de los mismos; lo que tiene implicaciones no sólo en el mejoramiento de resultados externos, sino que más allá se puede aportar al mejoramiento de la calidad educativa en la institución involucrada.

En consecuencia, se hace pertinente este trabajo, ya que sus resultados serán insumos fundamentales para comprender los procesos que se están gestando en la institución de estudio, específicamente cómo los docentes reconstruyen su saber entorno a la enseñanza de la producción escrita, lo que permitirá el desarrollo de acciones para que los docentes y la institución emprendan acciones que contribuyan en la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último, el informe de investigación tendrá un valor teórico para la Universidad Santo Tomás y la comunidad en general, especialmente en la línea investigativa de pedagogía, por

cuanto posibilita hacer un reconocimiento del maestro como poseedor de un saber pedagógico y tener una visión más clara de la trascendencia que tiene la reflexión desde las prácticas de aula como medio para reconstruir saber y aprender de dichas reconstrucciones, en particular, frente a la enseñanza de la producción escrita. Además, contribuye al fortalecimiento de esta línea de investigación en la medida en que a través de este estudio se propicia una fundamentación del quehacer pedagógico en un contexto particular que permita una organización y estructuración del proceso educativo.

2. Marco de referencia

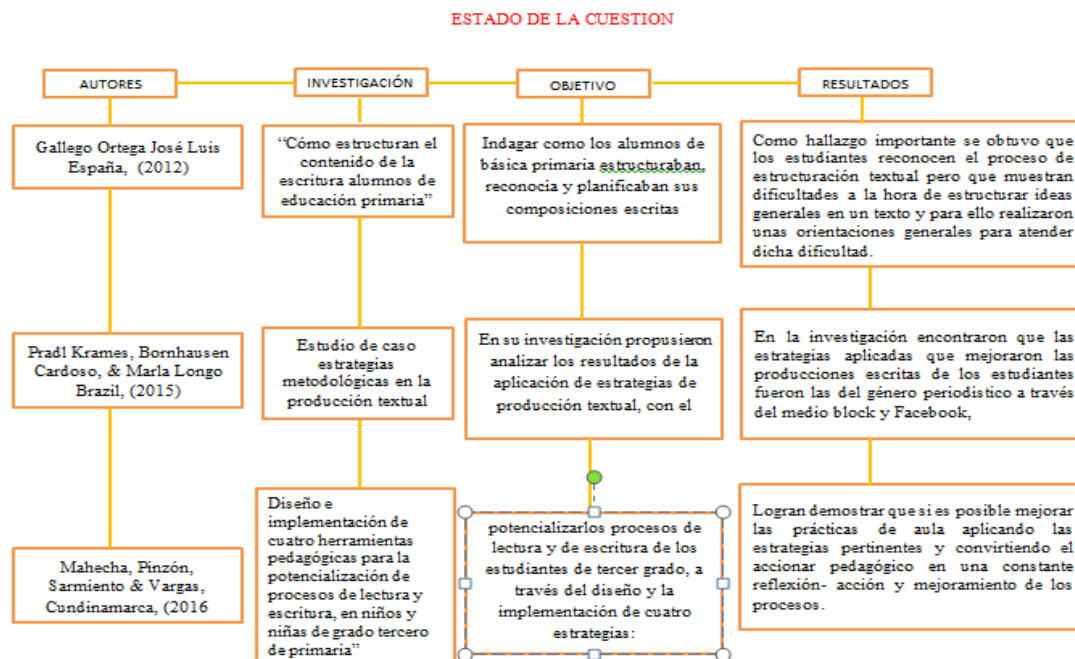
2.1. Antecedentes

El desarrollo de dos procesos lingüísticos fundamentales como son la lectura y la escritura en escolares de todos los niveles y grados, se constituye en una preocupación general de docentes e investigadores de la educación.

Es importante conocer qué se ha investigado y qué falta por estudiar en cuanto a esta problemática, para ello se hizo necesario una revisión bibliográfica y de literatura científica en diferentes fuentes y bases de datos. En este ejercicio de búsqueda se encontraron tres estudios internacionales, cuatro estudios desarrollados a nivel nacional y un estudio desarrollado a nivel departamental. Estos referentes empíricos se ubican temporalmente entre el año 2012 hasta el 2016, donde se tuvo en cuenta categorías como: enseñanza de la producción escrita, saber pedagógico y reconstrucción del saber, los cuales aportan valiosa información a la presente investigación.

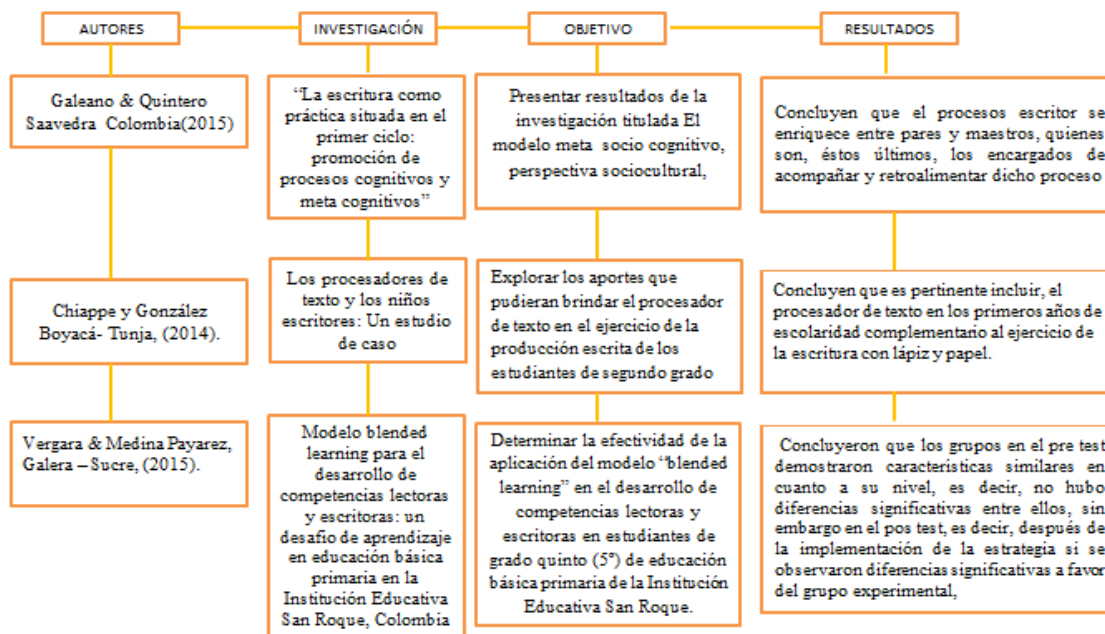
Para esbozar a nivel general, las investigaciones consultadas, se presenta el siguiente esquema:

Figura 1. Estado de la cuestión.



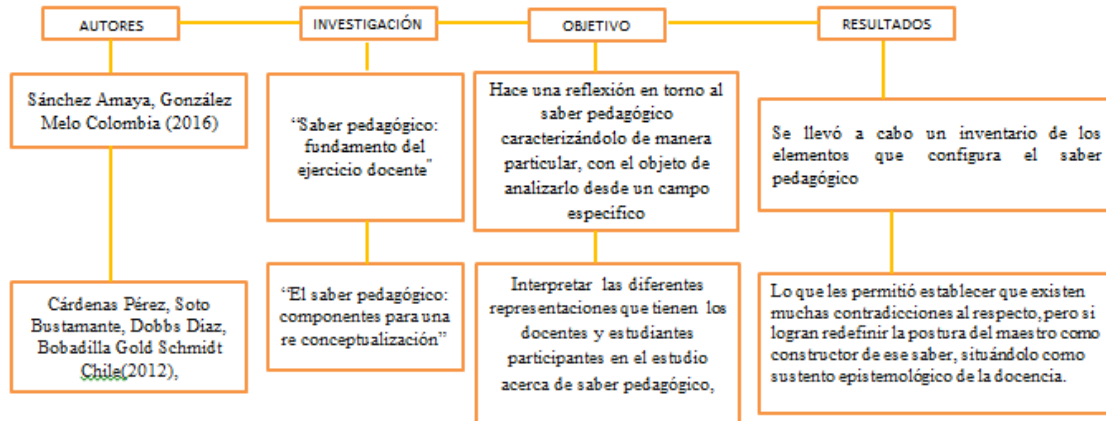
Fuente: Creación propia de los investigadores

Figura 2. Continuación del estado de la cuestión.



Fuente: Creación propia de los investigadores.

Figura3. Continuación del estado de la cuestión.



Fuente: Creación propia de los investigadores.

Teniendo en cuenta las categorías de análisis como la enseñanza de la producción escrita, el saber pedagógico y las reconstrucciones del saber pedagógico, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de literatura; encontrando como soportes teóricos los siguientes trabajos investigativos:

En primer lugar, Gallego (2012), en una investigación realizada sobre producción escrita acerca de "Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de educación primaria", se planteó como objetivo indagar como los alumnos de la básica primaria estructuraban, reconocían y planificaban sus composiciones escritas. Para lograrlo realizó un estudio cualitativo de carácter exploratorio, aplicando como método el estudio de caso, mediante técnicas como la entrevista para la recolección de datos y el análisis de contenido para la interpretación de los mismos.

Como hallazgo importante se obtuvo que los estudiantes reconocen el proceso de estructuración textual pero que muestran dificultades a la hora de estructurar ideas generales en un texto y para ello realizaron unas orientaciones generales para atender dicha dificultad. (Gallego, 2012, pp. 9-26).

En segundo lugar, se destaca el trabajo de Krames, Bornhausen y Longo (2015), quienes propusieron analizar los resultados de la aplicación de estrategias de producción textual, con el objetivo de mejorar la producción escrita de los estudiantes de un centro educativo y contribuir con la formación profesional de los futuros docentes. La metodología que aplicaron fue de carácter cualitativo a través de un test, donde desarrollaron una investigación documental del cuaderno didáctico pedagógico donde se registraron las producciones de los alumnos y las estrategias innovadoras aplicadas.

En efecto, los autores en mención encontraron en su investigación que las estrategias aplicadas que mejoraron las producciones escritas de los estudiantes fueron las del género periodístico a través del medio block y Facebook, ya que permitió a los estudiantes la autonomía y el gusto por la lectura y la búsqueda de información. Asimismo, chicos lograron asumir una postura crítica de lo que leen y escriben. Además, permitió el enriquecimiento de las maestras en formación en sus interacciones con los estudiantes. Estos resultados se pudieron evidenciar en todas las áreas no sólo en la disciplina de la lengua portuguesa.

El estudio plantea la necesidad de que los estudiantes salgan de los centros escolares teniendo en la lectura y escritura de la palabra su principal arma para transformar el mundo y

reconocerse como alguien con potencial para continuamente ampliar ese saber que se (re) construye a cada instante. (Krames, *et al.*, 2015, p. 11).

Por otra parte, en el ámbito nacional se cuenta con estudios, como el realizado por Mahecha, Pinzón, Sarmiento y Vargas (2016) a nivel de básica primaria, en un municipio de Cundinamarca Colombia. Esta investigación titulada “Diseño e implementación de cuatro herramientas pedagógicas para la potencialización de procesos de lectura y escritura, en niños y niñas de grado tercero de primaria” tuvo como objetivo potencializar los procesos de lectura y de escritura de los estudiantes, a través de cuatro estrategias: El libro de las experiencias maravillosas, periódico escolar, noticiero escolar y teatro infantil. Asimismo, generar cambios en las prácticas pedagógicas de aula.

En tal sentido, las investigadoras realizaron un estudio de tipo cualitativo enmarcado dentro de la investigación acción, obteniendo datos a partir de entrevistas, diarios de campo, planeadores de clases y escritos de los estudiantes. Fundamentalmente ellas siguen cuatro fases: planificar, actuar, observar y reflexionar, en las que van aplicando cada una de las estrategias, observan y reflexionan.

Como resultados, vale mencionar que los estudiantes además de avanzar en la potencialización de sus competencias comunicativas, como así lo demostraron con los resultados de las pruebas saber 2015, lograron vencer aspectos que obstaculizaban sus procesos académicos, entre los que están la falta de atención, su timidez y sus actitudes para el trabajo en equipo. Asimismo, logran demostrar que si es posible mejorar las prácticas de aula aplicando las

estrategias pertinentes y convirtiendo el accionar pedagógico en una constante reflexión- acción y mejoramiento de los procesos. (Mahecha, Pinzón, Sarmiento & Vargas, 2016, pp. 1-89).

Del mismo modo, Galeano & Quintero (2015), en su trabajo titulado: “La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos”, lograron concluir, a través de la metodología de la investigación acción, lo trascendental de las implicaciones cognitivas que tiene la escritura como un proceso planificado, textualizado y revisado y la importancia de reconocer la misma como una práctica social, que evidencia los sentidos del autor desde su contexto y sus relaciones.

Así mismo, los investigadores concluyen que el proceso escritor se enriquece entre pares y maestros, quienes son, éstos últimos, los encargados de acompañar y retroalimentar dicho proceso y también son responsables de crear espacios de escritura auténtica que les permita actuar como sujetos activos y conscientes. Por tanto, es necesario acercarnos y acercar a los estudiantes a la escritura desde el reconocimiento de la misma como un acto individual y a la vez colectivo, que cobra sentido en la cotidianidad del escritor. De igual manera el modelo metasociocognitivo, resalta la importancia no solo de los procesos cognitivos, sino también los metacognitivos, como la vía para que los estudiantes puedan regular y tomar decisiones frente a su escritura (pp. 204).

Por otro lado, desde la línea de las TIC, Chiappe y González (2014) investigadores de la Universidad de la Sabana, realizaron un estudio con estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa de Tunja, Boyacá. Para este trabajo, la problemática que se tuvo en

cuenta como punto de partida fueron las dificultades que presentan los estudiantes de distintos niveles para expresarse de manera escrita.

Ante esto se propusieron explorar los aportes que pudieran brindar el procesador de texto en el ejercicio de la producción escrita de los estudiantes de segundo grado, para ello se enmarcaron en un estudio de caso de tipo cualitativo exploratorio, en él que observaron, documentaron y analizaron las producciones en el ejercicio de la escritura mano alzada y mediante el uso del computador. Con ello, se lograron establecer comparaciones e identificar aspectos que evidencian cambios con el uso del computador. Efectivamente, los autores llegaron a concluir que es pertinente utilizar el procesador de texto en los primeros años de escolaridad complementario al ejercicio de la escritura con lápiz y papel.

Además, evidenciaron en sus resultados que hay una mejoría en los ejercicios de escritura de los estudiantes utilizando el procesador de texto, observándose diferencias en cuanto al ejercicio de la escritura a mano alzada. Esa diferencia, se observa en aspectos como la silueta del texto, la ortografía y la lingüística oracional. Cabe anotar que ellos no proponen promulgar un cambio extremo en las maneras de enseñar la escritura a los niños reemplazando los medios tradicionales por tecnologías digitales, sino combinarlas estratégicamente en función de generar nuevas posibilidades de enseñanza de la escritura. (Chiappe y González, 2014, p. 104).

Ya en el contexto local, específicamente en el departamento de Sucre, se llevó a cabo otra investigación realizada en Galeras Sucre por Vergara y Medina (2015). A partir de la problemática referida a producción escrita y competencia lectora, los investigadores

evidenciaron que los estudiantes de grado 5° a nivel nacional, departamental y municipal demuestran bajos niveles en las competencias de lectura y escritura de acuerdo a los últimos resultados de las pruebas saber, razón por lo cual propusieron determinar la efectividad de la aplicación del modelo “blendedlearning” en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en estudiantes de grado quinto (5°) de educación básica primaria de la Institución Educativa San Roque.

Este modelo busca el favorecimiento de nuevos roles de docentes y estudiantes frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para lograr determinar su efectividad, los investigadores aplicaron una metodología cuasi experimental donde aplican un pretest y postest a un grupo control y otro experimental. Con este estudio concluyeron que los grupos en el pretest demostraron características similares en cuanto a su nivel, es decir, no hubo diferencias significativas entre ellos. Sin embargo, en el postest, es decir, después de la implementación de la estrategia si se observaron diferencias significativas a favor del grupo experimental, demostrando un nivel de desempeño más alto en todos los componentes de las competencias lectora y escritora. Con lo anterior, se llegó a demostrar que la aplicación del modelo mencionado si favorece el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes del grado 5°. (Vergara & Medina Payares, 2015).

También se demostró que en los ambientes escolares se pueden aprovechar los recursos y las herramientas de la Web, y esto amplía las posibilidades de mediación pedagógica en lo que respecta a la potenciación de los niveles de competencias comunicativas en estudiantes de quinto

grado de la Institución Educativa San Roque de Galeras. Por tal razón, es fundamental seguir integrando estas herramientas a los procesos educativos.

En otra investigación sobre “Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente” Sánchez y González (2016), mediante un análisis descriptivo e interpretativo hacen una reflexión en torno al saber pedagógico caracterizándolo de manera particular, con el objeto de analizarlo desde un campo específico. Posteriormente, se llevó a cabo un inventario de los elementos que configura el saber pedagógico. (Sánchez y González, 2016, p. 241).

Asimismo, Cárdenas, Soto, Dobbs, y Bobadilla (2012), en su investigación acerca de “El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización” buscaron hacer una interpretación de las diferentes representaciones que tienen docentes y estudiantes participantes en el estudio acerca de saber pedagógico, lo que les permitió establecer que existen muchas contradicciones al respecto. No obstante, logran redefinir la postura del maestro como constructor de ese saber, situándolo como sustento epistemológico de la docencia (p. 479).

Con el rastreo realizado se detectó que el bajo desempeño en la producción escrita es un problema que acontece no solo a las escuelas locales sino también a las de ámbito nacional e internacional. De las investigaciones encontradas a nivel de básica primaria, se puede afirmar, que estos son estudios que abordan tanto la producción escrita como los procesos de lectura, a partir primero de unas intervenciones o de la aplicación de unas estrategias donde se validan como influyentes en la mejora de estos procesos en los estudiantes. Asimismo, concluyen en sus hallazgos que al utilizar estrategias efectivas, significativas y contextualizadas se puede mejorar los niveles de producción escrita.

En cuanto al saber pedagógico, todas las investigaciones coinciden en la importancia de la reflexión a la praxis pedagógica como un proceso que permite generar un estado de conciencia de nuestros actos y de esa manera lograr, primero que todo un cambio de actitud y segundo introducir procesos innovadores que conduzcan hacia el mejoramiento de los procesos educativos, especialmente a lo que concierne a la enseñanza de la producción escrita. De acuerdo con lo anterior se puede decir que es necesario adelantar este estudio porque permitirá pensar la enseñanza de la producción escrita desde las reconstrucciones del saber pedagógico de los docentes como actores del proceso formativo.

2.2. Referentes conceptuales

En el presente estudio se parte de dos categorías generales que enmarcan la investigación; el saber pedagógico y la enseñanza de la producción escrita; usando las reconstrucciones de los docentes como la vía para aproximarse al significado que ellos le dan a estos procesos en el aula.

2.2.1. **Reconstrucciones.** En primer lugar, se presentan las reconstrucciones como la manera en la que se materializa la toma de conciencia que logran los docentes acerca de su saber pedagógico, entendiendo este como algo que ellos poseen, pero que, a la luz de sus vivencias y la reflexión, están en capacidad de revisarlo, pensarlo, repensarlo y volverlo a construir.

Es así como las reconstrucciones se pueden entender como un proceso abstracto y subjetivo en el cual el docente evoca experiencias, vivencias, recuerdos, sean positivos o negativos; que han ido configurando poco a poco su práctica pedagógica y más allá de la evocación, el docente está en capacidad de criticarlos y transformarlos a partir no solo de los significados que aprendió en su formación, sino de los significados que le ha mostrado el día a día. Este proceso en sí, es el que posibilita ese rol creativo del maestro de no quedarse ensimismado en las rutinas propias de su labor, sino que cada acto pedagógico es un despertar a su saber.

Es en este proceso de reconstrucción individual, donde se sucede la verdadera transformación como práctica intelectual, como lo plantea Badillo (1992):

Toda transformación intelectual es una reestructuración parcial o total de la organización de saberes, desde la cual cada individuo formula y lleva a cabo, realiza, hace real sus interrelaciones consigo mismo, con la naturaleza, con la sociedad y con los saberes que en ella se disponen. Es un acto creativo que se experimenta. (p. 89)

La reconstrucción del saber pedagógico, como eje de esta investigación, busca que el docente reflexione acerca de su propia práctica pedagógica y desde su interioridad se haga consciente de la necesidad de resignificarla, de manera que este proceso lo conduzca a reconstruir su propio saber pedagógico y se pueda apropiarse de él concretizándolo en acciones positivas en el aula de clases.

Frente a esto, Gómez (2004) plantea que:

...la deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica. Es el punto indispensable para proceder a su transformación. Solo si se ha realizado una deconstrucción sólida es posible avanzar hacia una reconstrucción promisorio de la práctica, en la que se dé una transformación a la vez intelectual y tecnológica. (p.51)

De la misma manera, Gómez (2004), considera que el docente pueda hacer una revisión crítica de su práctica pedagógica que lo conduzca a la transformación de la misma y considera necesario que los docentes piensen sus prácticas a la luz de realidades contextuales y se conviertan en investigadores de su propio quehacer. De igual modo, se podría decir que esa condición de investigador debería ser un común denominador de cualquiera que se llame maestro, quizás sin mayores estructuralismos y rigurosidades, pero si con el profundo sentido del cuestionamiento sobre lo que está dado o sobre lo que se hace, pues es el cuestionamiento el principio de un camino de dudas, contradicciones, reflexiones, es el principio del pensar y ese pensar es el que posibilita al tiempo criticar y consecuentemente transformar.

En el mismo sentido, Gómez (2004), plantea que, la teoría y la práctica han de establecer un diálogo permanente y en un sentido de interdependencia que permita reconstruir saber “La

reconstrucción, en efecto, demanda revisar la literatura circulante sobre el saber pedagógico teórico o, si se quiere, acerca de la teoría pedagógica vigente, como inspiración para la transformación de la práctica” (p. 54).

De esta manera se deja ver la importancia de que el maestro como sujeto reflexivo, trascienda más allá de sus pareceres, concepciones, sentidos y saberes y los ponga en diálogo con otros saberes ya dados o con saberes de pares, de manera que pueda al tiempo que los reflexiona, enriquecerlos reconociéndose como sujeto no portador de un saber absoluto, es decir, por muy reflexivo que sea el maestro, por muy acertada que sean sus posiciones, debe tener la capacidad de reconocerse él con otros, sean cuales fueran estos, pero que le puedan aportar a su intención de reconstruir saber, de esta manera se amplían las posibilidades de llegar a ser un productor de conocimientos, los cuales debe tener la capacidad de visibilizarlos para los otros desde la sistematización y desde las mismas prácticas.

Es así como se toma la reconstrucción desde sus elementos configurantes como lo son las vivencias de los docentes desde sus prácticas pedagógicas en un contexto determinado, la reflexión a partir de los saberes que tienen acerca de la enseñanza de la producción escrita y la toma de conciencia desde los saberes que logran reconstruir.

Desde la perspectiva del Plan Nacional de Lectura y Escritura, PNLE, (2013), el desafío que tienen los maestros en esta nueva era es una responsabilidad social y política de incalculables dimensiones. Aunque desde hace varios años existen redes de estudio en las que se hacen grandes esfuerzos por trabajar desde una perspectiva más acorde con los tiempos actuales,

en las que la constante del trabajo es la reflexión de las prácticas de aula, en las que el maestro ha tomado verdadera conciencia de su quehacer pedagógico y se ven ya resultados, existe aún en nuestro país todo un camino por recorrer en este campo.

2.2.2. Sobre la enseñanza de la producción escrita. Inicialmente se ha de entender la producción de textos escritos como un proceso que ha de ser orientado y gestado a través de creación de espacios que la propicien; desde la perspectiva de Marinkovich (2002), “el uso del lenguaje escrito se afianza gracias a la riqueza y a la diversidad de experiencias en producción y comprensión textual, actividades a las cuales se ven confrontados los individuos” (p. 221). Por tanto, se parte de la consideración que la enseñanza es fundamental como proceso garante de producciones escritas efectivas y al tiempo se reconoce la escuela como espacio donde se suceden las interacciones iniciales de los individuos con otros y con el saber.

Por otra parte, la concepción sobre “escribir”, según el MEN (1998), no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.

En este mismo sentido, el concepto de escritura, algunos autores como Jurado, F., (2010), consideran que “La escritura es un proceso semiótico reestructurador de la conciencia, este concepto responde a la perspectiva significativa y semiótica”. Comprendiendo el acto de escribir

como producción de significación y de sentido incluyendo el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje.

Por su parte, Van Dijk & Kintsch (1993), afirman que el estudiante aprende a leer leyendo y a escribir produciendo textos significativos en contextos reales, haciendo uso de los diferentes mecanismos organizando la información por medio de una jerarquización de las ideas principales, secundarias y detalles, permitiendo que el lector pueda ser capaz de reconstruir la macro estructura o información central del texto. (Van Dijk & Kintsch, 1993, p. 56).

Estos mismos autores afirman que la producción textual hoy, desde la perspectiva significativa y semiótica es un proceso social e individual que permite describir el mundo, dando cuenta de los procesos mentales que realiza el individuo. A su vez ésta es un proceso complejo que debe responder a la elaboración de un texto como unidad semántica con niveles de estructura coherencia, cohesión y progresión temática, además de la dimensión pragmática referida a la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en la que se produce la variedad del texto, los componentes ideológicos y políticos que subyacen en los mismos. (Van Dijk & Kintsch, 1993, p. 58).

Por su parte, Scardamalia & Bereiter (1992) reconocen la complejidad de la escritura como proceso cognitivo, plantean dos modelos basados en decir el conocimiento y otro en transformar el conocimiento, diferenciando así a los escritores entre novatos y expertos. En su investigación frente a la composición escritural, concluyen: “Si queremos ayudar a los alumnos a

adquirir una estructura de “transformar el conocimiento” para la composición, necesitan modelos explícitos de competencia madura. [...]” (p.63).

Esta posición la plantean desde la idea de la orientación o mediación que involucra el acto educativo, toda vez que esta transformación requiere el desarrollo de ciertas estructuras cognitivas, lo cual se logra con intervención intencional que parta de las habilidades que ya los estudiantes traen y que se han de fortalecer o reestructurar.

Los mismos autores señalan: “Es necesario ayudar a los estudiantes a pasar de procesos de composición que consisten en “decir el conocimiento” a procesos de composición que consisten en “transformar el conocimiento” (p. 44) Es decir hay que gestionar esfuerzos educativos que reconozcan no sólo las implicaciones cognitivas del proceso, sino además la posibilidad de reorientar a los estudiantes hacia la transformación de sus propias estructuras cognitivas.

Además, Cassany (1990) plantea la posibilidad de orientar la enseñanza de este proceso a partir de cuatro enfoques, los cuales son:

- a) Enfoque basado en la gramática: Parte de la enseñanza de conocimientos gramaticales de la lengua como la sintaxis, léxico, morfología, ortografía, entre otros, el lenguaje coloquial nunca aparece (p.64)
- b) Enfoque basado en las funciones: Nace de un método comunicativo, tiene como objetivo el aprendizaje por medio de funciones determinadas del lenguaje, generando constante actividad, por su cotidianidad. (p.67)

- c) Enfoque basado en el proceso: propone un énfasis en el proceso de la composición, su importancia no es enseñar la versión final sino el proceso de redacción (p.72)
- d) Enfoque basado en el contenido: Su idea subyace de la supremacía del contenido por encima de la forma, orientado a los argumentos sólidos (p.77).

Todos los enfoques mencionados a la luz de los planteamientos de Cassany, son sin lugar a dudas válidos, pero centrarse específicamente en alguno y excluir otros, es un riesgo para los propósitos mismos de la escritura, dado que es trascendental no sólo escribir bien en cuanto a la forma, sino también en su sentido y es válido no sólo el resultado de lo que se escribe, sino más allá de eso, el proceso de construcción a partir del reconocimiento de la escritura como un proceso comunicativo.

De igual manera se retoma a Camps, (2009), quien plantea siete principios para enseñar a escribir en primaria y secundaria:

- a) Crear un entorno que integre la escritura en las actividades habituales en la escuela y diversificar las situaciones de escritura
- b) Establecer un doble objetivo de las actividades de enseñanza de la escritura: un objetivo discursivo y un objetivo específico de aprendizaje
- c) Plantear tareas de escritura progresivamente complejas que permitan a los alumnos avanzar en el dominio de los géneros textuales formales
- d) Tener en cuenta que escribir es un proceso y hacer conscientes de ello a los estudiantes
- e) Hablar para escribir
- f) Leer para escribir, escribir para leer: “escribir como diálogo entre textos”
- g) Guiar al alumno: un proceso de evaluación formativa. (p.1)

Para el MEN (2006), en el documento de los estándares, el lenguaje es la facultad del ser humano por excelencia, y la que le ha permitido apropiarse del mundo, comunicarse y aprender. Por eso, se busca que los estudiantes aprendan a usar el lenguaje para saber escuchar, leer y analizar, saber expresarse con autonomía, oralmente y por escrito. De acuerdo con la Ley 115 de 1994 y con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, lo que se pretende es fortalecer la construcción de la comunicación significativa verbal y no verbal.

El MEN (2006), plantea que el lenguaje en la Educación Básica y Media debe dirigirse a un trabajo fuerte de apropiación y uso de diversas formas de lectura y producción de textos, como un proceso significativo y cultural, sin pretender estandarizar estudiantes, maestros o instituciones; es decir, conservando la autonomía individual y la institucional. En cuanto a la gramática, ésta debe tener características de análisis del discurso, sin estudiar oraciones aisladas o en abstracto sino vistas en su relación con otras dentro de un mismo texto o conversación.

2.2.2.1. La práctica pedagógica. En palabras de Tezanos (2007) “La idea de práctica pedagógica surge como la expresión contemporánea para denominar el oficio de enseñar” (p11). Entendiendo ese oficio como el todo que se sucede en la acción intencionada del maestro para orientar la formación de sus estudiantes, como ese espacio en donde coinciden variedad de elementos tales como la planeación, condiciones personales de los estudiantes, desarrollo de la clase, recursos y la valoración frente a los aprendizajes.

Es esa misma práctica pedagógica donde el docente desde la enseñanza se legitima como sujeto transformador de realidades y constructor de sociedades futuras, toda vez que es él, el encargado de dinamizar las capacidades inherentes de los estudiantes tanto cognitiva como sociales desde los principios teóricos y pedagógicos que sustentan su quehacer diario.

De esta manera es posible plantear la trascendencia que tienen las prácticas pedagógicas, en función de la enseñanza de la producción escrita conjugada con los saberes pedagógicos de las cuales son poseedores los docentes, por cuanto son ellos gestores de los desarrollos escriturales que se originan en los espacios escolares y son al mismo tiempo garantes de que esos procesos sean apropiados por los estudiantes de modo que puedan progresivamente ir fortaleciéndolos.

Ahora bien, el MEN (2013), en el Plan nacional de Lectura y Escritura, PNLE, plantea, desde los lineamientos curriculares para lengua castellana que, el estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende de la competencia literaria y crítica del profesor, igualmente de un maestro que lea no solo literatura sino toda clase de textos que pueda recomendar y comentar con sus estudiantes, que sea interlocutor y no mero transmisor del sentido de los textos.

En el mismo sentido, el MEN (2013), considera necesario un maestro que entienda que los estudiantes también pueden ayudar a construir el conocimiento desde su saber y desde sus intereses como dijo el escritor Jorge Luis Borges, “de todos los instrumentos del hombre, el más

asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. Este autor afirma que “El libro es una extensión de la memoria y la imaginación”.

De la misma forma, el Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento” del Ministerio de Educación, presenta una aproximación a los significados que envuelven e inspiran a la lectura y la escritura como prácticas íntimas, estéticas, de acceso y producción de conocimiento, pero también como prácticas sociales y culturales desde donde se puede alcanzar el ejercicio de una ciudadanía plena.

En este sentido, la escuela debe ocuparse de trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de textos, tanto orales como escritos, con sus características particulares: texto descriptivo, texto argumentativo, texto narrativo, texto periodístico, texto poético, etcétera; y sus usos en situaciones de comunicación y significación, resultan prioridad en este eje.

Desde esta perspectiva, el MEN (1998), espera que en los primeros grados de la escolaridad se ponga énfasis en el trabajo sobre la construcción y el uso de los sistemas de significación, más que a la explicación del funcionamiento del sistema. Es decir, el manejo de categorías lingüísticas que den cuenta de la lengua como objeto deberán ser trabajadas sobre los usos sociales y culturales del lenguaje, y no como una teorización en abstracto. La razón de ser de la teoría lingüística, en el campo pedagógico, está en función del uso social del lenguaje. Un

trabajo fuerte de apropiación y uso de la lengua debe ser la prioridad en los primeros grados de escolaridad, aunque este proceso es permanente a lo largo de toda la educación básica.

Ahora bien, el MEN (2016), plantea los Derechos Básicos de Aprendizajes, DBA, en los que se explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Estos se organizan guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los Estándares Básicos de Competencia, propuestos por cada grupo de grados.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular y estos deben ser articulados con la propuesta pedagógica institucional; además deben ser entendidos como una estrategia más, para promover la flexibilidad curricular, pero no como la única, toda vez que si se absolutizan los mismos, se estaría corriendo el riesgo de desconocer al maestro como constructor de saber, quien desde su experiencia, sus reflexiones y sus reconstrucciones individuales ya tiene un saber construido, lo que le brinda la posibilidad de entender los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y conforme a ello atender sus especificidades.

Es importante presentar los DBA, del grado quinto, relacionados con la categoría enseñanza de la producción textual que a la letra dice:

Produce textos verbales y no verbales a partir de los planes textuales que elabora según la tipología a desarrollar. **Evidencias de aprendizaje:** a) Establece relaciones de coherencia entre los conceptos a tratar, el tipo de texto a utilizar y la intención comunicativa que media su producción; b) Elabora planes textuales que garantizan la progresión de las ideas que articula en un escrito c) Emplea técnicas para la organización de ideas como esquemas y mapas mentales. (MEN, 2018, p. 27)

2.2.3. Sobre el saber pedagógico. En el presente trabajo se ha de entender el saber pedagógico como una construcción que hacen los docentes y que aplican y consolidan en la práctica pedagógica. Tal como lo plantea Zuluaga, (1999) “Decimos saber pedagógico porque hemos asumido la Pedagogía como saber. El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles” (p.26), por tanto, partiendo de esta idea, se reconoce la escuela como el espacio donde se vive esa pedagogía como acción intencionada y se reconoce a los maestros como los generadores de la diversidad de discursos que la consolidan como tal.

Así mismo, se tiene en cuenta la consideración de Zuluaga, (1999) “saber pedagógico es una estrategia de análisis que nos posibilita historiar las prácticas discursivas que han delimitado como sujeto de saber al maestro” (p.74) porque reconoce al maestro como sujeto de saber, pues es él quien se formó, quien se forma y quien se transforma permanentemente a través de sus

prácticas y quien manifiesta dicho proceso en la medida que formula y comparte sus discursos, no necesariamente los discursos orales sino además los escritos, que se constituyen en evidencias concretas que legitiman ante los otros, ese saber que se posee.

Además, la autora plantea que “no es posible situarse por fuera del discurso para analizar las prácticas. A través de los discursos se conocen las prácticas, es decir, se hacen accesibles” (p. 84) y se podría además afirmar que se hacen visibles; la práctica es, entonces, una materialización, una visibilización de los discursos que la fundamentan y en los contextos en que estas se dan.

De igual modo, se retoman las posturas de Tezanos (2001) para quien el saber pedagógico “se origina, se produce y se inscribe en el enseñar; es decir, en la praxis social de los maestros” (p.36), de acuerdo a lo cual dicho saber existe implícitamente en el quehacer, pero es posible recuperarlo, más aún apropiarlo, en la medida que el maestro se haga consciente de su existencia, para lo cual ha de realizar un proceso reflexivo que le permita verse a sí mismo desde la cotidianidad de sus prácticas.

Desde esta postura teórica, se asume el saber pedagógico en esta investigación, toda vez que se reconoce al docente como el constructor del mismo; desde las particularidades de sus saberes, desde la individualidad de su experiencia y desde la subjetividad de sus reflexiones, ese maestro que piensa lo que hace y se cuestiona acerca de cómo podría hacerlo mejor.

Así mismo Tezanos, (2006) propone:

“...el saber pedagógico se transforma en el eje fundacional de la formación de maestros. Saber pedagógico que solo es posible producir y desplegar en un contacto permanente con lo real, lo contemporáneo de la práctica del oficio de enseñar, y que se concretiza en la reflexión crítica expresada en la escritura...”

Dicho saber, como lo plantea acertadamente la autora, no es ajeno al maestro, es decir no puede ser impuesto, no se puede pretender que ya está dado, sino que es un algo que se construye desde el propio quehacer, desde las vivencias reales, las experiencias contextuales de los maestros, desde las concepciones que le van formulando y reformulando sus cotidianidades en la escuela; de esta manera el maestro mismo cobra vida pedagógica como maestro.

Frente a esto se puede establecer la imperiosa necesidad de construir saber desde las propias prácticas cotidianas, más allá de los espacios de formación y la importancia, que los maestros se atrevan a escribir, un maestro que escribe sobre su quehacer, es un maestro que reflexiona, por tanto, un constructor de saber.

Es así como en el presente estudio y retomando las ideas expuestas por los autores referenciados en este aparte, se reconoce al maestro como el constructor de saber pedagógico, por tanto el único capaz de reconstruir dicho saber, entendiendo tal reconstrucción como un proceso individual que parte de la reflexión sobre lo que se sabe, se hace, se vive, se experimenta; es decir a partir de los significados que le asignen los propios docentes a esos elementos que se movilizan en sus prácticas cotidianas.

Jurado, (1997), reconoce que hay unos saberes mínimos desde los cuales se puede despegar para cualificar progresivamente las prácticas haciéndola más gozosa y menos rutinaria. Las cuales le permiten al maestro hacer reflexiones sobre su práctica de aula, específicamente sobre los procesos que sigue en la enseñanza de la producción escrita en sus estudiantes, como punto de partida para seguir mejorando y transformando el quehacer docente.

2.3. Marco contextual

Esta investigación se desarrolló en la institución Educativa John F. Kennedy, ubicado en el Municipio de San Marcos, perteneciente a la sub región San Jorge del Departamento de Sucre. En cuanto a la contextualización familiar. Según el documento PEI de la Institución Educativa seleccionada para este estudio, la mayoría de las familias sanmarqueras son fundamentalmente extensas, nucleares y otras monoparentales constituidas por madres cabeza de hogar. Las labores del hogar están a cargo principalmente por la mujer y el hombre en su mayoría se dedica al trabajo para proveer económicamente a la familia. Sin embargo, algunas mujeres empiezan a incursionar en el campo laboral siendo también líderes en el mantenimiento de la familia.

Habría que decir también, en cuanto a la caracterización Educativa, de la institución que, esta cuenta con tres docentes que abordan el área de Lenguaje en distintos grupos de grado 5° en el nivel de básica de primaria. Este cuerpo de docentes cuenta con una experiencia profesional entre los 10 y los 40 años de servicios. y han cursado estudios de postgrado, pero solo uno de ellos con afinidad en el área de Lenguaje.

En cuanto a la población estudiantil, los niños del grado seleccionado tienen unas edades están comprendidas entre los nueve y los diez años de edad, en su mayoría pertenecen a los estratos 1 y 2, provienen de hogares disfuncionales y se cuenta con un número significativo de estudiantes que están al cuidado de abuelos, tíos y otros familiares. Los estudiantes de grado 5°, están influenciados por un sin número de factores como el caso de experiencias con una variedad de docentes que desde sus prácticas de enseñanza, estilos y enfoques metodológicos muy diversos han ido edificando bases para procesos de aprendizajes actuales.

Así mismo, estos estudiantes se ven afectados por el elemento familiar, por cuanto gran parte de ellos proceden de padres analfabetas, y algunos provienen de hogares disfuncionales, lo que dificulta que las familias cumplan con su verdadero rol en el proceso de acompañamiento de estos chicos. A esto se le suma también la poca disposición de los estudiantes a los procesos de aprendizajes por razones nutricionales, afectivas, económicas y familiares. Todo lo anterior, incide de manera directa en los resultados que se desean alcanzar, pero también es cierto que lo que el docente realice, u omita, va a repercutir de una forma directa en los logros académicos esperados.

3. Metodología

3.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, de corte hermenéutico, teniendo en cuenta que se buscó interpretar la realidad construida por los sujetos, los significados que los docentes dan a su propio saber pedagógico sobre la enseñanza de la producción escrita. Se buscó “producir conocimiento desde la perspectiva misma de los maestros como agentes sociales y del saber pedagógico desde el cual toman forma las prácticas pedagógicas” (Herrera, 2013, p.132).

De la misma manera, para el desarrollo del trabajo investigativo desde este enfoque, se propuso la metodología de etnografía escolar, desde la cual se realizó una etnografía en el campo específico de la escuela, consistente en hacer una descripción de la cultura escolar, cuyo objetivo fue la interpretación de patrones de comportamiento de los sujetos, es decir, de lo que hacen, de cómo interactúan, de sus dinámicas, de sus perspectivas desde dentro mismo del grupo en el contexto de la escuela. Para Velazco y Díaz de Rada (2006) la etnografía escolar no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar.

En efecto, el propósito fundamental de la etnografía escolar, según Woods (1987), es buscar significados e interpretaciones que para el caso de esta investigación va a enfocarse en la reconstrucción de un saber pedagógico que hacen un grupo de docentes en la enseñanza de la producción escrita. De este modo, el interés del investigador girará en torno a las creencias,

percepciones, valores y motivaciones de los sujetos de investigación en cuanto a su práctica pedagógica (teoría y práctica).

En concordancia con lo anterior, Spradley (citado por Murillo y Martínez, 2010), expone que, dentro de la etnografía escolar de acuerdo a los alcances de la investigación, puede figurar la microetnografía. Esta tipología del método original que será utilizada en esta investigación, es considerada procedente cuando se pretende realizar un trabajo de indagación en un escenario específico como lo es el aula de clases. A lo anterior se suma el criterio de reducida temporalidad, pero con trabajo de calidad para la búsqueda de resultados.

Fundamentalmente lo que se buscó en esta investigación bajo esta metodología, fue describir e interpretar lo que ocurre en el aula, para llegar a su comprensión, tratando de indagar como los actores, en este caso, cómo los docentes, construyen y reconstruyen su saber pedagógico en la enseñanza de la producción escrita, en su interacción con los estudiantes y con otros docentes, y éstos puedan a su vez, ser conscientes de su realidad y motivar el mejoramiento de sus propias prácticas; por estas razones se hizo pertinente la investigación etnográfica.

Continuando con los planteamientos de Woods (1987) abordar esta investigación bajo el método de etnografía escolar, implicó tener en cuenta unas características fundamentales:

- a) El estudio de los comportamientos y las interacciones de los actores se hizo desde dentro del grupo, teniendo en cuenta fundamentalmente las perspectivas de sus miembros, en este caso de los docentes.

- b) Para comprender estos comportamientos se hizo necesario penetrar su mundo y sus ambientes naturales, esto fue posible a través de la observación participante, en este caso los maestros tienen grandes ventajas como sujetos pertenecientes a la escuela.
- c) La investigación etnográfica se interesa por lo que hay más allá de los puntos de vistas de los sujetos y como éste ve su mundo y lo que hace, es decir que se debe hacer una descripción detallada con sus respectivas interpretaciones, de las situaciones y los comportamientos, y de los significados que éstos tienen en la vida de los sujetos.
- d) Una de las técnicas etnográficas fundamentales es la observación participante ya que permiten un acercamiento más real al contexto y los actores de la investigación, y posibilitan un conocimiento interno de las situaciones y los comportamientos.
- e) Por esta razón la investigación etnográfica se caracteriza por ser muy detallada y rica.

Con respecto al trabajo de campo, se hace importante destacar que como investigadores y como sujetos pertenecientes a la escuela se facilitó esta interacción, además de tener el privilegio de ser investigador y sujeto al mismo tiempo; esto también permitió un conocimiento más real del contexto y una comprensión mejor de las prácticas pedagógicas en la dinámica del aula y de la escuela.

Más aún, la etnografía escolar fue una herramienta que permitió explorar en el interior de los sujetos de investigación toda una gama de ideas y significados que se traducen en prácticas de aula. Al respecto Sandoval (2002) sustenta “La etnografía en este contexto se plantea entonces, propiciar la reflexión de las personas sobre esas creencias, sentimientos y prácticas para identificar el significado actual de las mismas” (p. 78).

Conviene subrayar, que en dicho espacio de reflexión el investigador logró a través de la observación una interacción con los sujetos de investigación, lo que coadyuvó a develar información vital para conocer según este caso particular los saberes pedagógicos que se movilizan en función de la enseñanza de la producción escrita en niños de grado quinto de la Institución Educativa John F. Kennedy.

Considerando que el objetivo general está direccionando hacia una reconstrucción de dichos saberes pedagógicos, se tuvo muy en cuenta lo que Sandoval (2002) denomina como mundo simbólico. Este concepto llevó a explorar los significados que los docentes transfieren a sus experiencias pedagógicas de aula tratando de comprenderlas desde la perspectiva del sujeto investigado.

3.2. Ruta metodológica

Para lograr los objetivos de la investigación y teniendo en cuenta el abordaje micro-etnográfico, se siguieron las siguientes fases:

Fase I: Selección del diseño: El abordaje general que se utilizó para este estudio se construyó teniendo en cuenta la naturaleza del problema de investigación, el cual giró en torno al rol del docente frente a las nuevas exigencias en lo referente a las prácticas de aula relacionadas con la enseñanza de la producción de textos escritos. Hay que subrayar, que a nivel curricular durante la última década se han introducido elementos como los Estándares curriculares, plan nacional de lectura y los derechos básicos de aprendizaje, que exigen al docente una reflexión

continúa sobre su práctica pedagógica en aras de introducir cambios que puedan optimizar su trabajo con los estudiantes (Stenhouse, 1987, p.p 121-122). Por tal razón, el trabajo se enfocó en las reconstrucciones del saber pedagógico que pudieran realizar los docentes del grado quinto sobre la enseñanza de la producción escrita en la Institución Educativa John F. Kennedy del Municipio de San Marcos – Sucre.

En efecto, desde la revisión de antecedentes y referentes epistémicos en investigación, se encontró que el diseño etnográfico, más exactamente desde el diseño micro etnográfico, se podría lograr la descripción, entendimiento y explicación de las reconstrucciones de los docentes, y de esta forma consolidar el objetivo general establecido en esta investigación.

En consecuencia, y siguiendo los planteamientos de Woods (1987) sobre etnografía, en este trabajo se utilizaron tres técnicas como lo fueron la observación participante, la entrevista y los grupos de discusión, acompañadas cada una de sus instrumentos, para buscar desde los relatos de los docentes las reconstrucciones sobre la enseñanza en la producción de textos escritos. (Ver anexo 4)

Fase II: Determinación de las técnicas e instrumentos de recolección de datos: Las técnicas que se utilizaron para recoger los datos fueron: la observación participante en los tres grados donde los docentes orientaban el área de Lengua Castellana. (Ver anexo 4). Esta técnica permitió un acercamiento de los investigadores hacia el trabajo pedagógico de los docentes, donde de manera detallada se tomó apuntes en un diario de campo, con la finalidad de llevar registros de los detalles esenciales de las partes de la clase. Para cada docente se realizaron tres

observaciones que permitieron dar cuenta de actividades, estrategias, rol, recursos, manejo de los tiempos, etc., en la enseñanza de la producción escrita.

Otra técnica aplicada fue la entrevista (Ver anexo 5), para indagar en cada docente sus creencias, percepciones e ideas sobre el saber pedagógico en la enseñanza de la producción escrita. De esta forma los docentes en un ambiente de confianza fueron informando sobre sus actuaciones, pero también reflexionando sobre los cambios que se fueron implementando con la llegada del programa todos a aprender. Para lograr tal propósito, los investigadores previamente y apoyándose en los referentes teóricos, construyeron una guía de preguntas de manera organizada para que no se excluyeran aspectos que pudieran ser significativos en la investigación.

Además, se aplicó la técnica del grupo de discusión, para crear un escenario de interacción y dialogo de saberes entre los sujetos de investigación, para que intercambiaran experiencias sobre su práctica en la enseñanza de la producción escrita y reflexionaran sobre sus prácticas de aula. En esta oralidad, y en los matices expuestos se logró la reconstrucción que en gran medida se buscaba dentro de la investigación. Para esta técnica se utilizó un protocolo de grupos de discusión, con la finalidad de dar coherencia y estructura a los actos de habla de cada participante y escudriñar la posibilidad de hallar categorías emergentes. (Ver anexo 6)

Fase III: Acceso al ámbito escolar: En esta fase se logró un acercamiento con el rector de la institución educativa ya mencionada con la finalidad de explicar los propósitos y beneficios de la investigación. Hay que mencionar que el apoyo fue rotundo, puesto que uno de los docentes

investigadores labora desde años en el plantel educativo. Seguidamente, se dialogó con cada uno de los docentes de los grados quinto para informar en detalle los presupuestos epistemológicos, metodológicos y ontológicos del estudio, con el firme propósito de buscar su consentimiento y apoyo incondicional, pues este garantizaría el éxito del objetivo propuesto.

Además, se aclaró a los docentes participantes que los datos recolectados serían confidenciales y que los relatos de entrevistas y grupo de discusión serían compartidos con ellos para que corroboraran su legitimidad y procedieran a sellar la autenticidad con su firma. Así mismo, se pactó con los docentes los horarios o tiempos destinados para el trabajo de investigación para evitar el mínimo de cansancio y de inconformidad.

Fase IV: Aplicación de instrumentos. Esta fase se constituyó en un paso muy importante dentro de la investigación y exigió mucha habilidad de los investigadores para registrar los eventos y situaciones más relevantes que pudieron aportar a los objetivos del estudio. En esta metodología a la vez que los investigadores registraron y capturaron la información, debían ir realizando una interpretación de los comportamientos y los significados desde la perspectiva misma de los actores, a través de escritos descriptivos-narrativos.

El diario de campo se aplicó durante dos meses, la entrevista se aplicó durante una semana y el mismo tiempo para el grupo de discusión, lo cual permitió recoger información pertinente de acuerdo a los objetivos de la investigación. Esta información se clasificó y se organizó de acuerdo con las categorías de análisis.

Fase V: Procesamiento de la información recogida: Aunque este momento estuvo ligado al anterior, correspondió también a una fase importante donde los investigadores de acuerdo con las subcategorías del estudio, organizaron la información y realizaron las interpretaciones que permitieron comprender el fenómeno de estudio, identificando patrones de comportamientos del contexto investigado. Las subcategorías para el análisis de los datos de la observación directa fueron: Clima de aula, secuencia didáctica y dominio disciplinar. Para analizar los datos de la entrevista se usaron las siguientes subcategorías: concepciones y enfoques didácticos. Y para el análisis del grupo de discusión se tuvieron en cuenta las subcategorías: vivencias, reflexiones y toma de conciencia.

Fase VI: Elaboración del informe: En el documento final se presentaron los resultados de la investigación fundamentado teórica y empíricamente. Es un escrito detallado de los alcances de la investigación. De acuerdo con esta dinámica lo que se pretendió desde este estudio etnográfico, fue propiciar una reflexión de los docentes sobre sus creencias, saberes y prácticas para describir el significado de las mismas, generando además que ellos fueran conscientes de su realidad, de lo que saben y hacen, y del impacto que tienen en la enseñanza de la producción escrita de los estudiantes con el fin de posibilitar el mejoramiento y transformación de sus propias prácticas.

3.3. Actores de la investigación.

La investigación se focalizó en los docentes de lenguaje de los grados quintos de la Institución Educativa John F. Kennedy, del Municipio de San Marcos - Sucre. En total son tres maestros.

Así mismo, para los fines de esta investigación, se hizo un muestreo cualitativo intencionado teniendo en cuenta las características del área de formación y la experiencia misma en la enseñanza de esta área. Se escogieron los docentes de lenguaje de grado 5°, porque eran los que disciplinariamente se dedican más a la enseñanza de la producción escrita, sin desconocer que los maestros de otras áreas propician actividades encaminadas al desarrollo de ésta. En cuanto al grado, se tuvo en cuenta que es el grado de la básica primaria donde el estudiante puede tener un nivel más avanzado en cuanto al desarrollo de los procesos de producción escrita, haciendo énfasis que la escritura es un proceso complejo y continuo en todos los niveles de educación.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron las siguientes:

- a) La observación participante con el fin de alcanzar el primer objetivo correspondiente a caracterizar el proceso de la enseñanza de la producción escrita que desarrollan los docentes de grado 5°. (Ver anexo 4).
- b) La entrevista en profundidad con el fin de alcanzar el segundo objetivo correspondiente a describir el saber pedagógico desde la enseñanza de la producción escrita de los docentes de grado 5°. (Ver anexo 5).
- c) El grupo de discusión, para crear un escenario de interacción y dialogo de saberes entre los sujetos de investigación, para que intercambiaran experiencias sobre su práctica en la enseñanza de la producción escrita y reflexionaran sobre sus prácticas de aula. (Ver anexo 6)

3.5.Consentimiento informado

Se usó un consentimiento informado, en el que se formalizó la colaboración de los docentes en el proceso de la investigación, además se les explicó las intenciones y los objetivos del estudio, haciendo énfasis en la importancia de sus aportes, opiniones y en toda su disponibilidad para el desarrollo del mismo. (Ver anexo 7)

4. Resultados y Análisis

En este capítulo se presentan los principales hallazgos en la investigación, analizándolos desde una perspectiva cualitativa en busca de dar respuesta a la pregunta y los objetivos de la investigación. Se trata de interpretar las reconstrucciones del saber pedagógico en la enseñanza de la producción escrita, por parte de los docentes del grado quinto, de la Institución Educativa John F Kennedy del Municipio de San Marcos, a partir de lo observado en sus prácticas pedagógicas, lo expresado por ellos en las entrevistas y el grupo de discusión.

Para una mejor comprensión de los hallazgos se presentan por cada uno de los objetivos específicos que se formularon.

4.1. Análisis de los datos según el primer objetivo específico

El primer objetivo específico dice: Caracterizar el proceso de enseñanza de la producción escrita que desarrollan los docentes del área de lenguaje de grado 5°, de la institución educativa John F. Kennedy del municipio de San Marcos -Sucre. La información recolectada a través de la observación directa a los tres docentes que orientan el área de lenguaje en grado 5° de la Institución Educativa John F. Kennedy, se organizó atendiendo a la categoría enseñanza de la producción escrita y la subcategoría inductiva práctica pedagógica, para lo cual primero se hizo la transcripción de cada sesión de clase observada y luego se le fue asignando códigos conforme a lo evidenciado en la misma.

Una vez codificados los datos, se reagruparon en nuevas subcategorías emergentes que fueron resultando en el transcurso de la investigación y visibilizaron realidades: clima de aula, secuencia didáctica y dominio disciplinar, atendiendo específicamente a la caracterización de los códigos respecto a la intencionalidad manifiesta por los docentes, tal como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Esquema categorial*

Esquema categorial			
Categoría	Subcategoría inductiva	Códigos	Subcategorías emergentes
Enseñanza de la producción escrita	Práctica pedagógica	Acuerdos de convivencia	Clima de aula
		Participación estudiantes.	
		Trabajo en equipo	
		Dinámica de motivación	
		Desatención estudiantes	
		Afianzamiento tema anterior.	Secuencia didáctica
		Exploración de saberes.	
		Socialización objetivos de aprendizaje.	
		Recursos	
		Orientación de la actividad	
		Explicación del tema.	dominio disciplinar
		Producción de textos	

Fuente: Grupo investigador, 2018.

La codificación de los datos consistió en asignarle un color a las diferentes situaciones sucedidas que, de acuerdo a lo interpretado por los investigadores, manifestaron la intención del docente

dentro de su práctica pedagógica en cada sesión de clase observada. Estas se fueron diferenciando en líneas enumeradas consecutivamente, de manera tal que cada código se identificó en la segmentación como S. N° de la sesión - L. N° de la línea, representando la S, la sesión y la L, la línea; de esta manera se buscó valorar integralmente la información recolectada durante la observación participante.

4.1.1. Clima de aula. Esta subcategoría surge desde las observaciones hechas a los docentes, la cual abarcó algunos aspectos que hacían posible el desarrollo de la clase, lo que se convertía en rutina para ellos y garantía de unas condiciones mínimas para desarrollarla. Como aparece en los registros de las observaciones así:

Docente N°1: *S.1- L.1: El profe inicia con el saludo protocolario e inmediatamente recuerda los pactos de aula acordados previamente. S.1-L.3: El profe inicia la clase con un video de la canción (chuchuaaa, chuchuaaa) para motivar a los niños (solo el profe baila y unos cuantos niños, los otros niños solo se miran apenados entre sí). S.3-L: Dicho esto, continua con un audio en el que se narra una historia de un niño que sigue unas instrucciones y logra un objetivo. Cuando finaliza el audio, el profe realiza varias preguntas comprensivas acerca de lo escuchado a sus estudiantes, las cuales ellos van respondiendo; frente a lo cual el profe hace una correlación con respecto a cómo ellos deben actuar durante el desarrollo de la clase; siguiendo las instrucciones para que esta tenga éxito.*

Docente N°2: *S.1-L2: Comienza la clase con un conversatorio. Escasamente dos niños se atreven a responder, diciendo: narrativos son los que narran. Los narrativos dicen acciones.*

S1-L7: De esta manera trabajan el conversatorio con poca participación de los niños. S.2-L6: A medida que recibe los trabajos, los va enumerando para en ese orden socializar. Cuando todos terminan, inicia la socialización. Un niño lee la primera oración, entre todos dicen si es o no es correcto y cada uno se calificó con un chulito; de esta manera se socializan todos los puntos. El profe hace la retroalimentación correspondiente.

Docente N°3: *S1- L1: El profe empieza recordando a los niños los pactos de aula a través de la pregunta: - “¿cómo queremos que sea la clase?”, los niños responden:” con orden, disciplina, alegre, que aprendamos mucho...” ahí mismo el profe hace énfasis en: “queremos que haya mucha participación, pero que respeten el turno de la palabra”. S.3-L10: Después pide voluntariamente que un niño lea la primera pregunta, ese grupo dice su respuesta y los demás contrastan si acertaron o no (el profe procura darle la oportunidad de participar a todos) les pide que argumenten el porqué de la respuesta dada, así continua la dinámica con cada pregunta y al final cada grupo se autoevalúa.*

S.2-L5: avanza la clase pidiendo que se organicen para trabajar cooperativamente nombra uno a uno los equipos de trabajo –“los genios, -los reyes del saber, -los ganadores...” (Cada equipo ya tiene un nombre creado por ellos mismos desde principio de año, son nueve en total) así mismo nombra los roles de cada miembro del equipo como si estuviera llamando a lista: - “Los presidentes de cada equipo, -los escritores, los lectores de cada equipo”; los niños van levantando la mano.

En los resultados sobre el clima de aula, se puede inferir que los tres docentes, observados, realizan rutinas diferentes y utilizan variedad de estrategias para lograr que los estudiantes participen, se motiven, se interesen en el trabajo propuesto en el aula y hagan las actividades requeridas para su aprendizaje. Los tres docentes muestran rutinas lógicas, con metodologías adecuadas a su estilo de enseñanza. Dentro de los significados construidos a partir de lo observado en el aula de clases, se deduce que, existen diferencias en la forma como se gestiona el trabajo de enseñanza por parte de los docentes, para lograr un clima de aula adecuado. Hay acciones que reflejan procesos consolidados que parecen influir positivamente en el desarrollo de la clase.

Frente a estos hallazgos autores como Uría (1998), plantean que el clima de aula es el conjunto de interacciones que se producen entre los actores del acto pedagógico. Son las claves de relación que se establecen y van configurando un estilo más o menos permanente, donde es posible que ocurra la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto, en cada salón de clases existen y existirán, unas rutinas de clase definidas desde la autonomía de cada docente en cada aula, según su estilo y criterios, a pesar de hacer parte de la misma institución y de atender una población similar.

Ahora bien, es importante reconocer que los docentes deben ser conscientes de la responsabilidad que tienen en el proceso de enseñanza y la incidencia del Clima de aula para lograr mejores procesos educativos, en el que cada estudiante avance según sus capacidades, sus intereses y sus expectativas individuales. Este debe convertirse en un aspecto de reflexión y análisis de sus prácticas diarias, de aula si se tiene en cuenta que Badillo (1992), sostiene que,

toda transformación intelectual es una reestructuración parcial o total de la organización de saberes, desde la cual cada docente formula y lleva a cabo, hace real sus interrelaciones consigo mismo, con la naturaleza, con la sociedad y con los saberes que en ella se disponen.

4.1.2. Secuencia didáctica. Esta subcategoría emergente ha resultado desde la observación participante en la manifestación del cómo se desarrollan las sesiones de clase, específicamente en la frecuencia de situaciones referidas a la exploración de saberes, a las orientaciones de las actividades, uso de recursos, tal como queda manifiesto en los siguientes segmentos:

Docente N°1: *S.2-L3: El profe empieza preguntando ¿cómo podría definirse una oración gramatical? S.2-L2: El profe presenta la temática a trabajar “la oración gramatical, sujeto, predicado y clases de oraciones”. S.1-L2: La clase continúa con un video.S.1-L14: Seguidamente el profe les entrega un paquete de copias. S.3-L8: ya reunidos, los grupos trabajan tranquilamente; mientras el profe se pasea por los grupos sólo observándolos, luego de 15 minutos el profe pide socializar el cuestionario de 5 preguntas, le solicita al primer grupo que inicie con la primera pregunta, el estudiante lo hace en un tono muy bajo, de modo que los demás niños no lo escuchan, (el profe no modera la situación , sino que continúa así) luego continúan los otros grupos y así finaliza la clase.(frente a las respuestas no hay retroalimentación de parte del profe).*

Docente N°2: *S.1-L1: El profe inicia la sesión de clase diciéndole a sus estudiantes: “vamos a recordar la temática de la clase anterior, que era acerca de los textos descriptivos,*

¿se acuerdan?” empieza a preguntar: “¿y antes de esos- ¿qué habíamos trabajado? ¿Los textos narrativos, recuerdan? alguien me dice cuál es la diferencia entre esos dos tipos de textos?”.

S.1-L4: Seguidamente les plantea que en el día de hoy van a trabajar los textos instructivos, S.1-L5: para lo cual les pide que hagan un círculo y a cada uno de los niños les entrega una copia, pide que voluntariamente un niño lea el primer punto: una receta. Una niña hace la lectura tímidamente; todos la escuchan. Luego el profe inicia la lectura, va haciendo pausa y va conversando de lo allí planteado.

Docente N°3: *S.1-L5: El profe inicia la clase con la pregunta cuál fue el tema de la clase anterior, los niños responden “los textos narrativos”, “los textos”, “clases de textos”, con apuntes que el profe va tomando en el tablero van retomando lo de la clase anterior. S.3-L5: En medio de la conversación, el profe menciona y explica el propósito de la clase... S.2-L6: el profe empieza con un ejercicio de lectura compartida; llama a un grupo para que lea un fragmento de los que allí aparecen y a partir de unas preguntas que él hace, entre todos tratan de entender lo que el texto dice, así mismo uno a uno llama a diferentes grupos para que lean los diferentes fragmentos. Luego da 10 minutos para que entre todos conversen sobre lo leído y las preguntas que están allí. (la copia tiene 5 fragmentos de diferentes tipos de textos, al final se pregunta ¿en qué se parecen todos los textos?, ¿en qué se diferencian todos los textos? ¿Para qué crees que fue escrito cada texto?) El escritor del equipo anota las respuestas que ellos concertan. Para cerrar la clase, el profe plantea una actividad en casa que consiste en que los estudiantes le pidan a los padres u otro adulto que le cuente una historia, ya sea cuento, fábula, mito o leyenda, la deben escribir en su cuaderno, teniendo en cuenta su estructura: título, inicio, nudo y desenlace.*

De acuerdo con las observaciones de las clases, se evidencia que los tres docentes poseen un estilo propio para el desarrollo de su trabajo de aula. Cada uno hace uso de diferentes recursos y organiza su clase a través de actividades que desarrollan los niños. Uno hace un repaso de lo trabajado en clases anteriores, pero no explora los saberes previos de sus estudiantes. Otro de los docentes observados trabaja con una secuencia planeada con anterioridad, la cual pareciera no funcionarle frente al grupo de estudiantes, ellos se notan poco familiarizados con la misma y el docente no logra conectar a los chicos con todo lo que él les ha traído preparado, esto evidenciado en las diferentes situaciones de indisciplina y la poca respuesta efectiva a las actividades.

El otro docente inicia su clase indagando acerca de los saberes que tienen los estudiantes, en un intento de relacionar esto con lo nuevo a trabajar. También, da normas para el trabajo con los estudiantes el tema a trabajar. Aunque trae unas actividades acordes a lo planeado, el aprovechamiento de los estudiantes hacia las mismas parece quedarse corto, enmarcado en su protagonismo dentro del aula.

Además, los tres docentes observados, hacen uso de diferentes recursos de apoyo para lo que va trabajando. Se esfuerzan en estimular a los estudiantes, promoviendo diversidad de actividades coherentes al propósito de la clase. Se evidencia la preocupación de los tres docentes para lograr una clase dinámica con actividades coherentes que logran conectar a los estudiantes con lo que se espera de la misma.

En relación con estos hallazgos, y teniendo en cuenta el objetivo del trabajo que consiste en la reconstrucción del saber pedagógico del docente, es interesante tener en cuenta los planteamientos de autores como Badillo, quien expresa que, la reconstrucción del saber pedagógico, busca que el docente reflexione acerca de su propia práctica pedagógica y desde su interioridad se haga consciente de la necesidad de resignificarla, de manera que este proceso lo conduzca a reconstruir su propio saber pedagógico y se pueda apropiarse de él concretizándolo en acciones positivas en el aula de clases.

Por su parte, Gómez (2004), considera que el docente pueda hacer una revisión crítica de su práctica pedagógica que lo conduzca a la transformación de la misma y considera necesario que los docentes piensen sus prácticas a la luz de realidades contextuales y se conviertan en investigadores de su propio quehacer. De igual modo, la teoría y la práctica han de establecer un diálogo permanente y en un sentido de interdependencia que permita reconstruir saber “La reconstrucción, en efecto, demanda revisar la literatura circulante sobre el saber pedagógico teórico o, si se quiere, acerca de la teoría pedagógica vigente, como inspiración para la transformación de la práctica” (p. 54).

De esta manera se deja ver la importancia de que el maestro como sujeto reflexivo, trascienda más allá de sus pareceres, concepciones, sentidos y saberes y los ponga en diálogo con otros saberes ya dados o con saberes de pares, de manera que pueda al tiempo que los reflexiona, enriquecerlos reconociéndose como sujeto no portador de un saber absoluto, es decir, por muy reflexivo que sea el maestro, por muy acertada que sean sus posiciones, debe tener la capacidad

de reconocerse él con otros, sean cuales fueran estos, pero que le puedan aportar a su intención de reconstruir saber.

4.1.3. Dominio disciplinar. Esta nueva subcategoría emerge desde el marco del desarrollo de las sesiones de clase observadas, posicionando al docente frente al saber propio de su área de desempeño.

Docente N°1: *S.1-L8: Estando los grupos organizado el profe les pide silencio y empiezan a leer unas diapositivas acerca del texto (su significado) y lo que es la producción textual, les sigue leyendo de los textos escritos y los textos orales. S.1-L10: el profe sigue leyendo las diapositivas sobre las partes y elementos de un texto narrativo. El profe les coloca ejemplo de textos narrativos. S.1-L12: Inmediatamente El profe empieza a hablar de los textos informativos, reiteradamente el profe les pregunta si entendieron. El profe sigue leyéndola diapositiva acerca de los elementos o características del texto expositivo y del texto descriptivo. Después hacen ejercicio de descripciones. Muchos niños hablando de las características que describen a sus compañeros. S.1-L16: Finalmente, cada grupo elaborar un texto determinado; a uno un texto dialogado, a otro un texto instructivo, argumentativo, informativo, narrativo y descriptivo.*

Docente N° 2: *S.1-L6: Especifica que observen cómo está estructurado el texto, es decir, explica el profe, qué elementos contiene ese texto, desde el título hasta el final, explicándoles qué es lo que se quiere hacer con ese texto –“Dar instrucciones” _ dice el profe. Después de hacer la explicación el profe pasa a la hoja siguiente de las copias (instrucciones de lavado a mano) y sigue con la última copia donde aparece otro tipo de texto instructivo (cómo hacer un*

plegable), conversan acerca de la intención comunicativa y el cómo está estructurado. El profe le solicita a cada uno, que saquen lo que él les había pedido que trajeran previamente-Una receta- un manual. Cada niño va sacando lo que trajo. El niño lo muestra y el profe es quien explica qué es eso y amplía la información resaltando especialmente el formato que tiene. S.1-L8: Finalmente les pregunta si les quedó todo claro y les pide que saquen su cuaderno de lenguaje y empieza a dictar el resumen de lo trabajado en clase.

Docente N° 3: *S.1-12: El profe empieza a explicar qué es describir y qué caracteriza un texto descriptivo. S.1-15: La siguiente diapositiva plantea el significado de textos descriptivos, y los elementos que lo constituyen. Aquí el docente retoma la lectura anterior del Cuandú. S.1-L17: En la siguiente diapositiva presenta las clases de descripción clasificándolas en objetiva y subjetiva y en una diapositiva explica qué es descripción objetiva y otra en donde dice qué es descripción subjetiva. El profe les explica que cuando se describe físicamente a un ser se llama prosopografía y si se describe el carácter y sentimientos, se le llama etopeya, si se describe época, siglo... es entonces la cronografía, cuando se describe un lugar real, se llama topografía y si el lugar es imaginario se llama Topotesia. De esta manera el profe termina toda la fundamentación teórica de la clase. Planteando que en una próxima clase continuarán con una actividad grupal. S.2-L4: Luego el profe hace un cierre explicativo de todo lo conceptual, de manera muy clara. S.1-L16: y los niños empiezan a describir oralmente a ese animal de acuerdo a lo que leyeron.*

Al contrastar la puesta en escena de los tres docentes observados, se infiere que cada uno de ellos tiene su propio estilo para enseñar, a pesar que los estándares a lograr y las competencias

a desarrollar son las mismas para el grado quinto, es así como uno de ellos lleva un material preparado con toda la información a trabajar, la cual resulta bastante amplia, de manera que tiende a fatigar a los niños, mostrándose poco interesados y se distraen con facilidad.

Otro docente presenta la temática, abordando aspectos esenciales de la misma, tales como la estructura, intención comunicativa y elementos de los textos instructivos, dejando de manifiesto que la había preparado con anterioridad, más sin embargo en la actividad de lectura y socialización, aunque hace un intento para que sean los estudiantes quienes la desarrollen, termina siendo él quien se toma la voz en el grupo, evidenciándose como líder del proceso. De igual forma trabaja las bases para la producción de un texto instructivo a partir del reconocimiento del mismo.

El tercer docente muestra un dominio conceptual de la clase que está desarrollando, evidenciando que la había preparado con anterioridad. Demuestra dominio sobre lo que enseña. Este docente está consciente del alto nivel de participación que propicia en su clase, y los espacios que crea para ello vuelven flexible el tiempo empleado en las diferentes actividades, así mismo reconoce la producción de textos como un proceso valioso que lo asocia, a la posibilidad que tienen los niños de expresarse. Es consciente que debe trabajarle mucho más a la enseñanza de la producción de textos escritos, reconociendo así lo planteado por Scardamalia & Bereiter (1992) acerca de la necesidad de mediar para que los estudiantes “novatos” en la escritura, se conviertan en “expertos”.

Ahora bien, frente a los hallazgos relacionados con el dominio disciplinar del docente algunos autores como Camps (2003), plantean que es necesario de un dominio disciplinar sobre los géneros escritos, los cuales los estudiantes pueden aprender sólo si le son enseñados pertinentemente. Además, se debe orientar efectivamente a los estudiantes en la producción escrita más allá de un ejercicio mecánico, sino generar situaciones escriturales que posibiliten la apropiación de dicho proceso.

Además, según Jurado, F. (1997) el dominio conceptual específico en el maestro constituye el dispositivo básico y necesario para que él mismo defina acciones pedagógicas de acuerdo con los contextos reales del aula. El trabajo de formación y de actualización con los maestros, en consecuencia, tiene que estar apoyado en proyectos de investigación, tanto de quienes promueven tal acción, en este caso las universidades, como de quienes la demandan, los maestros mismos; sin tener la pretensión de que todos los maestros sean investigadores, considerando la posibilidad de sensibilizar hacia actitudes investigativas y críticas y de formar núcleos de maestros innovadores.

En el mismo sentido, Jurado, (1997), reconoce que hay unos saberes mínimos desde los cuales se puede despegar para cualificar progresivamente las prácticas haciéndola más gozosa y menos rutinaria. Las cuales le permiten al maestro hacer reflexiones sobre su práctica de aula, específicamente sobre los procesos que sigue en la enseñanza de la producción escrita en sus estudiantes, como punto de partida para seguir mejorando y transformando el quehacer docente.

A manera de síntesis: A partir del análisis e interpretación de los resultados relacionados con el objetivo específico uno, se puede inferir que las prácticas de los docentes están interrelacionadas en la temática que desarrollan, evidenciando un hilo curricular orientador, a pesar de estar en sede y jornada diferentes; pero son totalmente diferenciales en su hecho, diferencias marcadas por las propias prácticas que, desde su autonomía, desde las experiencias de vida y profesionales han ido definiendo el actuar de cada docente.

El docente motivador, dinámico que busca captar la atención de sus estudiantes, que prepara diversidad de actividades que desarrolla unas prácticas de aula que van en consonancia con los principios del aprendizaje significativo, privilegiando en todo momento el papel protagónico del estudiante, a partir del reconocimiento de la necesidad de articular sus estructuras cognitivas previas con las nuevas y procurando desencadenar en ellos una motivación o disposición hacia lo nuevo a aprender.

Además, aunque el docente si promueve en todo momento la producción de textos orales a través del sinnúmero de situaciones de participación e interacción que propicia, también obvia ésta como una situación posibilitadora para la producción de textos escritos Ya planteaba (Camps, 2009) “Hablar para escribir”, Leer para escribir, escribir para leer: “escribir como diálogo entre textos” refiriéndose a la interrelación misma entre dichos procesos.

Otro docente que tiene el dominio disciplinar, pero no logra el propósito de la clase, quien a pesar de que, si propicia ese momento o espacio para que los niños construyan un texto escrito, manifiesta al tiempo una desarticulación de ello con los principios didácticos del área, toda vez

que este resulta ser un paso más del conjunto de actividades, un ejercicio mecánico y no se constituye como un proceso que requiere acompañamiento, como lo es didácticamente requerido. De acuerdo con Scardamalia & Bereiter (1992) “Es necesario ayudar a los estudiantes a pasar de procesos de composición que consisten en “decir el conocimiento” a procesos de composición que consisten en “transformar el conocimiento”. (p.44)

Y un tercer docente que refleja un estilo más vertical, lo que limita el desarrollo mismo de los estudiantes durante sus clases. Él retoma principios del aprendizaje significativo en el momento de buscar establecer conexiones entre lo trabajado en clases anteriores y la nueva información a trabajar, sin embargo, esto se contrapone a los roles que se ven definidos en el desarrollo de la clase, toda vez que se denota un mayor protagonismo del docente y un rol más pasivo del estudiante.

En el plano de la enseñanza de la producción textual, él aborda desde su práctica, los elementos estructurales para la composición de un texto instructivo, al igual que clarifica la intención comunicativa del mismo, más sin embargo limita la producción escrita al asignarle a los estudiantes traer un texto instructivo elaborado, como actividad en casa, limitando esto a un ejercicio mecánico que no implica la mediación del docente desde cada una de las etapas de su construcción.

Al establecer una relación con el primer objetivo propuesto en la investigación: se puede constatar que la enseñanza de la producción escrita, no es una acción intrínseca a la práctica de aula, toda vez que se observaron tres sesiones a cada docente acerca de un mismo aprendizaje y

no hubo actividad alguna que orientara efectivamente a los estudiantes hacia la producción escrita, aun cuando la temática se prestaba para que se diera ese momento y el profesor a partir de los elementos y situaciones trabajadas en la clase, había creado el andamiaje para que ello sucediera. Es decir, se quedaron en el trabajo de elementos conceptuales y no se trascendió al momento mismo de la escritura de modo que se incluyera el desarrollo de planes textuales y el empleo de técnicas para la organización de ideas, de manera que se orientara al estudiante para hacer una apropiación y uso social del lenguaje escrito.

4.2. Análisis de los datos para lograr el segundo objetivo específico

El objetivo específico dos, dice: Describir el saber pedagógico desde la enseñanza de la producción escrita de los docentes de lenguaje de grado 5° de la Institución Educativa John F. Kennedy. Los resultados que se exponen a continuación fueron extraídos de la entrevista realizada a tres docentes que orientan el área de lenguaje en el grado quinto de la institución educativa señalada para tal fin. Estos datos fueron contrastados con los resultados del grupo de discusión.

La discusión se realizó a partir de dos subcategorías: Concepción y enfoque didáctico y se referenciaron los segmentos usando los siguientes códigos: **E**: entrevista, **P**: pregunta indicando el número de la misma, **D**: docente indicando a cuál docente se refiere, **GD**: grupo de discusión y **T**: tópico,

4.2.1. Concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la producción escrita. De

acuerdo con los datos obtenidos a través de la entrevista y el grupo de discusión con los docentes, se evidencia que para ellos la producción escrita es una actividad que requiere orientación, consideran que los estudiantes cuentan con una disposición natural hacia la escritura y que el docente debe darle las herramientas y los parámetros necesarios para que ellos vayan mejorando y puedan producir buenos textos.

“todo lo que el estudiante escribe, todo lo que el estudiante narra desde su quehacer, es decir las creaciones que el haga, sea cual sea todo texto puede ser literario, puede ser científico... hay que darle una herramienta metodológica al estudiante, unas herramientas para producir el texto escrito” (E: P1: D1). “El joven, el estudiante, si es capaz de construir un texto, pero hay que darle unos parámetros” “el papel del maestro es descubrir esas capacidades y de ir las moldeando, perfeccionando” (E: P1:D2). “Este tema sobre la producción de textos es interesante, porque como ellos dijeron, que los niños conozcan que se va a trabajar y darle las pautas de cómo trabajar un texto escrito, por ejemplo, ellos pueden contar anécdotas de la vida diaria y allí ellos pueden plasmar un texto narrativo” (GD: T1:D3).

Esta concepción del docente es coherente con los planteamientos de Scardamalia & Bereiter (1992), quienes reconocen la complejidad de la escritura como proceso cognitivo, plantean dos modelos basados en decir el conocimiento y otro en transformar el conocimiento, diferenciando así a los escritores entre novatos y expertos. Esta posición la plantean desde la idea de la orientación o mediación que involucra el acto educativo, porque esta transformación requiere el desarrollo de ciertas estructuras cognitivas, lo cual se logra con intervención

intencional que parta de las habilidades que ya los estudiantes traen y que se han de fortalecer o reestructurar.

De allí, que la producción escrita sea un proceso que debe ser orientado, creándose los espacios necesarios para propiciarla, donde la enseñanza del docente juega un papel fundamental, tal como lo plantea Marinkovich (2002) “la producción de textos escritos es un proceso complejo que requiere instrucción intencionada orden práctico y cuyo dominio requiere de esfuerzo consciente y práctica constante”.

Por otra parte, los docentes manifiestan, que para que los estudiantes logren construir buenos textos, se hace necesario orientarlo en elementos tales como las clases de texto, estructura del texto, intención comunicativa, las categorías gramaticales, la coherencia y la cohesión. Asimismo, en ese proceso de producción los estudiantes deben seguir unas etapas: borrador, redacción, revisión.

“por lo menos definir el concepto de lo que es un texto, como se estructura un texto, eso debe estar claro, porque de lo contrario si el muchacho no tiene claro esos conceptos, él podría estar construyendo otra cosa, porque los textos en si tienen una estructura, entonces yo diría que los parámetros para construir un texto si hay que dárselo a los estudiantes, como por ejemplo decirle que un texto, tiene un tema, sobre ese tema tiene que construir el texto, un texto debe tener coherencia y debe tener cohesión” (E: P2:D1). “ellos lo van a sentar en borrador, ya allí si hay ya que tener en cuenta, la corrección que el docente hace, o sea que haya coherencia en el texto, que vayan ideas organizadas, de forma coherente, entonces una vez hecho esto, de

pronto ya se lea, ya se discuta, entonces ya ellos pueden producir un texto, pasarlo ya a limpio y publicarlo, después de que se revise” (E: P2:D3). “Había que dar la tipología textual, porque ese es un elemento esencial para la producción escrita de los estudiantes” (GD: T1:D1)

De acuerdo con lo anterior es evidente que los docentes son conscientes de que el estudiante se debe orientar en los conocimientos bases para la producción de textos, además que durante el ejercicio de la producción deben seguir unas etapas, esto demuestra que para los docentes es importante el proceso como tal. Esta concepción es respaldada por lo planteado por (Cassany, Luna, & Sanz, 1994), para quien “El acto de escribir se compone de tres procesos básicos; hacer planes, redactar y revisar y, de un mecanismo de control, el monitor, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos” (p. 265). En este sentido lo más importante en una actividad de producción no es el producto como tal sino el proceso que sigue el estudiante para hacerlo; siendo el maestro un acompañante clave durante este proceso.

Asimismo, los docentes manifiestan que el estudiante tiene autonomía en este proceso, tiene unos saberes fundamentales, que le van a permitir ir mejorando en su proceso escritor. Sin embargo, para eso el maestro debe despertar su motivación e interés.

“cuando uno construye un texto, construye un mundo y cuando uno construye mundo, construye su propio pensar, ahí uno construye su propia experiencia” (E: P4:D1). “el texto escrito es la expresión de los saberes, a través de un texto escrito el estudiante puede expresar sus sentimientos, lo que asimila, es una manera de expresar todo ese bagaje de lo que va aprendiendo en su etapa de aprendizaje. (E: P4:D2). “Porque es eso el interés que se pone, la

motivación, entonces de allí también depende el aprendizaje también de esa motivación que uno le dé al niño para que trabaje, para que haga las cosas con amor” (E: P4:D3). “es importante lo de la producción de texto, porque uno busca los temas que sean más interesantes para los niños y eso los motiva” (GD: T1:D3)

Con respecto a lo anterior, es claro que el estudiante requiere estar motivado para este proceso de producción escrita, este necesita encontrar ese gusto por escribir, sólo así llegará a adquirir competencia en la expresión escrita. Esto se fundamenta en lo planteado por (Cassany, Luna, & Sanz, 1994) “un objetivo importante de la clase de Lengua debe ser que el niño descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita: el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias (la imaginación, el humor, la diversión, etc.), la posibilidad de comunicarse a distancia, etc. (p. 259)”.

Siguiendo en la línea de las concepciones, los docentes en su discurso consideran que el nivel de producción que desarrollen los estudiantes depende de las buenas bases que tenga en su nivel de lectura y del código escrito, es decir, que tengan un hábito lector y una buena codificación escrita. En este sentido, muchas de las dificultades que ellos evidencian en los estudiantes es esa apatía para leer y los errores ortográficos y gramáticos.

“El reto es que los estudiantes sean capaces de producir textos escritos, es un poco difícil por el problema de la lectura y lo que pienso es que un estudiante que llegue a 5° no es que va a aprender a leer este proceso debe venir desde transición” (E: P10:D1). “ahorita no veo esa intención de leer, de producir de estar muy atento a eso, es muy difícil, el estudiante de este

año no quiere leer” (E: P5:D1). Seño cuando yo los recibí de 4° para 5° estaban graves, graves tanto para la producción escrita como para la lectura, pero esos niños han venido evolucionando, y eso es un proceso, eso no es de un día para otro, yo o sea... la escritura ya se les entiende y producen textos. (E: P5:D3)

Con base en lo anterior, la lectura es una base fundamental para la producción textual, de hecho, son dos procesos que están muy relacionados y son interdependientes. Para que un estudiante construya buenos textos debe ser un buen lector. De esta manera si los estudiantes demuestran apatía por la lectura difícilmente lograrán escribir textos de manera coherente. Cabe resaltar que los docentes reconocen que la producción escrita es un proceso que los estudiantes van desarrollando a través del tiempo sin embargo se deben potenciar actividades encaminadas al fortalecimiento de la lectura como elemento base para la producción textual.

Esta postura es ratificada por Camps (2009), quien establece que uno de los principios para enseñar a escribir en primaria y secundaria es: “Leer para escribir, escribir para leer: “escribir como diálogo entre textos”. De igual forma (Cassany, Luna, & Sanz, 1994) afirman “las actitudes para la expresión escrita están directamente relacionadas con la lectura y con el placer de leer” (p. 260)

En este orden de ideas, otra de las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la producción escrita es que consideran que ésta es una actividad que se puede hacer en cualquier momento y en cualquier área. También manifiestan que para que se convierta en una actividad

cotidiana el maestro debe crear los espacios para que los estudiantes se interesen y la asuman como tal, de esta manera ellos van desarrollando esa capacidad y mejorando sus escritos.

“el estudiante está en disposición de producir textos a cualquier hora, no solamente en el área de Castellano, sino también en el área de Matemática, de Sociales, en todas las áreas y no hay un momento de eso definido” (E: P7:D1)

De acuerdo a esto los docentes consideran que la producción escrita se puede dar en cualquier momento y desde cualquier área, es decir, para ellos esta es una actividad más, de las que se desarrollan cotidianamente en la escuela, sin embargo, se debe hacer énfasis que la producción de textos es un proceso que requiere acompañamiento y para el cual se necesitan didácticas específicas y pertinentes que permitan el desarrollo de ella en los estudiantes. Es decir, como tal, se orienta desde el área de lenguaje, donde se crean los espacios que la propician y la potencian, sin desconocer que desde las otras áreas se pueden plantear y fortalecer estos procesos donde los estudiantes demuestran su competencia escritora.

Todo lo anterior, se sustenta desde la mirada de Cassany, Luna y Sanz (1994) quienes plantean: “El hecho de escribir incluye contenidos diversos que requieren didácticas particulares y especiales” (p. 271). También, hay que resaltar que es importante que las actividades de producción textual se conviertan en prácticas habituales en las instituciones donde se diversifiquen acciones para promoverla y convertirla en parte de la cultura escolar.

Por otro lado, hay que destacar que, aunque los docentes no dieron una respuesta clara a los interrogantes asociados a enfoques y teorías para la enseñanza de la producción escrita, están convencidos que el rol del docente es clave en el proceso de acompañamiento de los estudiantes. Un rol dinámico, colaborativo y significativo para hacer entender al estudiante que esta competencia es para toda la vida.

Así se observa en los siguientes relatos: *“Acompañarlos en ese proceso, dándoles las pautas, es decir de las explicaciones dadas, a partir de ahí ellos puedan producir... Un orientador que no esté sentado, sino acompañando en todo el proceso... Casi se me olvidaba el trabajo cooperativo también ayuda en el proceso de producción de texto, porque a cada estudiante se la asigna un rol dentro del grupo”* (GD: T:3: D:3). *Acompañarlos... Un orientador que acompaña... La retroalimentación es un aspecto fundamental.* (GD: T3: D:1)

De todo lo anterior se observa que los docentes argumentan la necesidad de orientar a los estudiantes en la producción escrita, partiendo del concepto de texto, sus tipos y procedimientos. No obstante, hay un vacío en los enfoques teóricos en los cuales los docentes deben sustentar la práctica pedagógica para el desarrollo de este tipo de competencias comunicativas, ellos se basan en sus experiencias y lo que hacen diariamente, además resaltan la importancia de las capacitaciones y acompañamientos recibidos en el Programa Todos a Aprender. (PTA).

Se puede inferir que, los docentes a partir de su experiencia, van adquiriendo un saber que les permite orientar a los estudiantes; asimismo, dicho saber lo van construyendo y se van actualizando con las formaciones de carácter externo. Es valioso que el docente a partir de lo que

hace y de la experiencia que adquiere vaya construyendo su saber, tal como lo establece Tezanos (2001) para quien el saber pedagógico “se origina, se produce y se inscribe en el enseñar; es decir, en la praxis social de los maestros” (p.36).

4.2.2. Enfoque didáctico que los docentes aplican para la enseñanza de la producción escrita. En los discursos manifestados por lo docentes se evidencia que de acuerdo a las actividades que desarrollan en el aula para la enseñanza de la producción escrita aplican una combinación de estrategias y actividades.

En tal sentido, los docentes manifiestan que desde su experiencia las estrategias que han aplicado y que han contribuido a mejorar el desempeño de los estudiantes en la producción de textos escritos es la de plantear temáticas de situaciones del contexto que permiten a los estudiantes crear textos escritos; esta estrategia consiste en que a partir de situaciones comunicativas se propician actividades de producción, es decir, el docente propone un tema de actualidad y el estudiante de acuerdo a sus ideas y su creatividad escribe el texto.

No obstante, los estudiantes escriben y socializan su escrito, se evidencia entonces que los docentes plantean la actividad de producción sin orientar al estudiante en las etapas de procedimiento en la composición de textos, además se propone la actividad atendiendo más al producto que al proceso, es decir, como ejercicios mecánicos de escritura.

“En mi caso yo he utilizado temas actualizados es decir temas que están de moda por ejemplo aprovechando la coyuntura política es decir las elecciones presidenciales y las

utilicé mucho en la producción de textos sobre todo el argumentativo... y luego se socializaban, algunos niños no tenían idea de cómo hacerlo, otros textos eran muy aterrizados” (GD: T1:D2)

“Tuve una experiencia con lo del mundial los niños discutían con respecto a que Colombia en el mundial estaba bien, entonces y les formulé la siguiente pregunta ¿Cómo creen ustedes que le va a Colombia contra Japón?, entonces algunos respondían Colombia gana, otro decía Colombia 2 Japón 0, ¿Quién será el mejor jugador? Algunos respondían James, otro Falcao y se forma una discusión muy similar a la discusión que tenemos aquí, entonces a partir de esa situación aproveché para que ellos me elaboraran un texto argumentativo” (GD: T:1:D3).

Por otra parte, los docentes manifiestan que para trabajar la producción escrita, ellos a partir de la orientación de los diferentes tipos de textos propician la actividad de producción, de acuerdo a las características del texto trabajado; es decir, que primero es importante que el estudiante tenga claridad en las diferentes clases de textos, la estructura, la intención comunicativa y las características lingüísticas de cada uno de ellos, de esta manera partiendo de esto proponen la actividad de producción.

Con respecto a esto los docentes hacen claridad que antes en la programación curricular sólo dedicaban tiempo a la producción de textos narrativos con los estudiantes; sin embargo, con la implementación de las capacitaciones del programa “Todos a Aprender”, ellos reestructuraron el plan de área y actualmente trabajan con los estudiantes las diferentes clases de textos: descriptivos, instructivos, argumentativos; además han implementado el trabajo colaborativo

para las actividades de escritura; es decir hacen un reconocimiento del cambio que han tenido desde sus prácticas de aula al respecto; cambio que en sus propias palabras no ha sido fácil.

“Yo pienso que la que más nos ha funcionado es esa que estamos haciendo últimamente con los diferentes textos, en cada clase, cada clase tiene sus actividades, después de las actividades y esas cuestiones, nosotros producimos un texto después de cada clase y ha resultado de cada clase de texto que damos hacer una producción, ya, no dejar pasar de pronto dos o tres clases, sino en cada clase hacer un ensayo de texto y ya así poderlo seguir construyéndolo” (E: P8: D3). *“yo trabajo con el tema de los textos instructivos, estas son temáticas que se han prestado para eso, además hemos utilizado mucho la cartilla del Ministerio que tiene mucho material para desarrollar la producción de textos escritos”* (E: P8:D2). *“ya no solamente son los narrativos, ya yo empiezo a explicar los descriptivos, los instructivos, los expositivos, los dialogados, los argumentativos. Al principio para mi eran difíciles”* (E: P3:D3).

En contraste con lo planteado, un docente manifiesta que además de hacerlo a partir de los textos, él propone a los estudiantes escritura libre, partiendo de la hoja en blanco para que ellos escriban textos sobre temas de su interés, reflejando de manera alguna su concepción de la escritura como codificación de ideas, sin mayores consideraciones desde su estructuración, sino como un dejar fluir naturalmente. *“por ejemplo a mí me gusta a lo natural es decir que el estudiante produzca un texto de algo que le guste, de algo que le llame la atención, para conocer de allí como es su narrativa, su expresión, como es su creatividad, de allí es cuando uno les va a hablar de los tipos de textos”* (GD: T1:D1).

Teniendo en cuenta lo expresado por los sujetos de investigación con relación a la enseñanza de la producción escrita, se puede afirmar que esta forma de plantear actividades de producción responde a la combinación de dos enfoques planteados teóricamente según Cassany (1990): el enfoque gramatical y el enfoque funcional.

En concordancia con lo anterior, se afirma que las actividades de producción textual que manifiestan los docentes trabajar en su práctica pedagógica responden por un lado al enfoque funcional en la medida que plantean la escritura partiendo de situaciones comunicativas y a partir de la orientación de los diferentes tipos de textos, es decir, que su propósito es que los estudiantes sean capaces de producir un texto acorde con la situación comunicativa planteada, sin embargo, éste debe tener claro elementos como la estructura, la intención comunicativa del texto que va escribir. En este sentido Cassany (1990) plantea “El enfoque basado en las funciones: Nace en el seno de una metodología comunicativa. El objetivo de una clase o lección es aprender a realizar una función determinada en la lengua que se aprende”. (p.67).

Por otro lado, según lo expresado por un docente, las actividades de producción que dice trabajar en el aula parten del tema que el estudiante quiera escribir, es decir, escritura libre y espontánea, esta actividad se enmarca en el enfoque gramatical, en la medida que se propone que el estudiante haga una redacción libre que responda con elementos gramaticales y ortográficos.

En efecto, se evidencia que los docentes hacen una combinación de enfoques según los propuestos por Cassany para la enseñanza de la producción escrita, lo cual es válido, sin embargo, lo que se puede notar es que los docentes en las actividades de producción escrita que proponen a los estudiantes se enfatizan más en la escritura como producto que como proceso.

Además se proponen estas actividades como una forma en que el estudiante a través de sus producciones diga el conocimiento, sin ayudarlo que a través de sus composiciones transforme el conocimiento siguiendo las etapas propias de la producción: planear, redactar, revisar; tal como lo propone Scardamalia & Bereiter (1992), “Es necesario ayudar a los estudiantes a pasar de procesos de composición que consisten en “decir el conocimiento” a procesos de composición que consisten en “transformar el conocimiento” ”.(p.44).

Atendiendo a todo lo anterior, al establecer una relación con el segundo objetivo propuesto en la investigación se puede afirmar que los docentes son poseedores de un saber que han ido construyendo a través de la experiencia, el cual han ido fortaleciendo con las capacitaciones y acompañamientos recibidos en el área de Lenguaje a través del programa “Todos a Aprender”. Sin lugar a dudas que las actividades y estrategias que dicen aplicar vislumbran cierto dominio disciplinar sobre la enseñanza de la producción escrita sin embargo son conscientes que han ido mejorado con el tiempo y que cada día tienen nuevos retos por lograr.

En efecto, del saber desde la enseñanza de la producción escrita de los docentes del área de lenguaje de grado 5º, se puede afirmar que es un saber fundamentado por la experiencia, por la práctica misma, por la situación del contexto, por las capacitaciones recibidas, el cual requiere ser reflexionado para salir de la rutina misma del ejercicio de la labor y generar cambios pertinentes que posibiliten una mejor enseñanza en la producción de textos. En este sentido, se hace necesario entonces, que los docentes para poder mejorar estos procesos, reconozcan sus

fortalezas y debilidades, reflexionen sobre su quehacer y esa reflexión los lleve a transformar su práctica. Esto se puede lograr con los intercambios entre pares y la actualización permanente en los fundamentos teóricos.

4.3. Para dar respuesta a la pregunta y al objetivo general.

4.3.1. Reconstrucciones del saber pedagógico en la enseñanza de la producción escrita.

A partir de la interpretación de los datos resultantes con la aplicación de las diferentes técnicas; en especial con lo construido a través de las entrevistas y el grupo de discusión; se le dio una mirada a las Vivencias, Reflexión y Toma de conciencia de los docentes desde unos tópicos predefinidos orientados al reconocimiento del saber pedagógico en la enseñanza de la producción escrita, reconstruido por ellos. De esta manera se pudo establecer qué.

4.3.1.1.Desde sus vivencias. Esta subcategoría comprende las diferentes vivencias compartidas por los docentes desde la enseñanza de la producción escrita, asociadas a lo trabajado por ellos para llevar a cabo este proceso.

Docente N°1: *“porque por ejemplo vamos a trabajar los textos informativos, entonces yo les digo véanse los noticieros y a la vez este mismo se puede convertir en un texto argumentativo” (GD:T1). “por ejemplo a mí me gusta lo natural es decir que el estudiante produzca un texto de algo que le guste, de algo que le llame la atención, para conocer de allí como es su narrativa, su expresión, como es su creatividad, de allí es cuando uno les va a hablar*

de los tipos de textos” (GD: T1). “primero hay que ponerlo a que escriba en la hoja en blanco para que el escriba, el estudiante puede escribir sobre una noticia, un cuento, yo les digo imagínense un accidente en una moto, ¿cómo narrarían ustedes ese momento?, ¿qué hacen ustedes? Si ustedes se acercan y preguntan, hay una persona que les comenta, paso así y así y ... cómo fue, cómo sucedió, entonces yo les digo, escribanme eso, llévenme eso al papel, ... por ejemplo yo soy el que utilizo la época de la semana santa cuando los estudiantes salen yo les dejo de tarea todo lo que hicieron en semana santa tráiganmelo escrito y entonces el estudiante dice ... ahí el estudiante hace una producción, todavía ellos no saben no identifican si es narrativo, si es una fábula o un cuento.” (GD: T1)

Docente N° 2: *“En mi caso yo he utilizado temas actualizados es decir temas que están de moda por ejemplo aprovechando la coyuntura política es decir las elecciones presidenciales yo las utilicé mucho en la producción de textos sobre todo el argumentativo, les daba como tema elecciones presidenciales en Colombia, no sin antes recordarle cuáles son los candidatos, partiendo de esos conocimientos previos que tienen los niños sobre el tema, a partir de allí vamos a construir un texto argumentativo y luego se socializaban, algunos niños no tenían idea de cómo hacerlo, otros textos eran muy aterrizados” (GD: T1). “yo aproveché la situación del partido y hubieron estudiantes que construyeron un texto narrativo, ¿cómo lo hicieron? narrando todo lo sucedido en el partido Colombia vs Japón, hubo otros estudiantes que no narraron sino que hicieron unos comentarios acerca del partido, también hubo un estudiante que a él le parece que el que se equivocó fue el técnico, entonces a partir de ese comentario el estudiante emitió un juicio, entonces toda esa situación yo la aproveché e incluso salieron al*

frente tres estudiantes y socializaron los textos producidos para analizarlos y exponer la diversidad de textos” (GD: T1)

Docente N° 3: *“tuve una experiencia con lo del mundial los niños discutían con respecto a que Colombia en el mundial estaba bien, entonces y les formulé la siguiente pregunta ¿Cómo creen ustedes que le va a Colombia contra Japón?, entonces algunos respondían Colombia gana, otro decía Colombia 2 Japón 0, ¿Quién será el mejor jugador? Algunos respondían James, otro Falcao y se forma una discusión muy similar a la discusión que tenemos aquí, entonces a partir de esa situación aproveché para que ellos me elaboraran un texto argumentativo y ellos responden que la intención es explicar lo ocurrido en el partido entre Colombia y Japón, entonces a partir de esa situación se produjeron textos y me dio mucho resultado” (G.D: T1). “También se puede producir de manera grupal y me ha dado resultado yo les contaba que, en una actividad de realizar textos descriptivos, cada niño tenía que describir un objeto, un animal y con todas esas palabras que ellos estaban describiendo los compañeros adivinaban, fue una experiencia muy bonita” (G.D: T3)*

Al comparar las manifestaciones de los docentes sobre saber pedagógico, desde sus vivencias se puede inferir que, cada uno de ellos tiene diferentes vivencias. Para uno de los docentes es orientar a los estudiantes a producir textos como el simple hecho de escribir, crear, dejar fluir la imaginación partiendo de unos elementos claves. Para otro los estudiantes pueden producir sus textos naturalmente, pero se reconoce también como retroalimentador del proceso, mientras que el otro docente se reconoce como un generador de espacios para que los estudiantes produzcan textos escritos, comparte varias vivencias en su aula de clase, basadas en situaciones

de producción a partir de temas de actualidad y de situaciones que resulten interesantes para los estudiantes.

Además, la entrevista y el grupo de discusión permitió deducir que uno de los docentes reconoce la importancia de la diversidad discursiva y en consonancia con ello trabaja sus clases. Sin embargo, manifiesta su concepción de producción escrita como ese dejar fluir de ideas, sin compartir con propiedad cómo se consolida metodológicamente este proceso de producción textual, es decir no se menciona ninguna de las etapas que se llevan a cabo para que el estudiante llegue a la producción de textos.

Otro docente comparte acerca de los cambios que ha tenido con el paso del tiempo, comenta cómo antes desde el diseño curricular del área en la institución, todo el trabajo del área estaba enfocado a un tipo de texto exclusivamente, que eso ha cambiado y hoy día desde la programación del área se trabaja fuertemente la diversidad discursiva. Mientras que el otro docente reconoce el valioso aporte de un par; que siempre se puede aprender de otros y con otros, mostrándose como un sujeto muy receptivo, humilde y sin miedo a cambiar. El docente comparte una vivencia donde refleja de qué manera promueve la producción escrita.

En general los tres docentes a través de sus vivencias compartidas, dejan ver su posición conceptual acerca de la producción de textos escritos; la cual está enmarcada en la producción, como creación. Esta concepción y este conjunto de vivencias desde el área de lenguaje en grado 5° van en contraposición de los principios sustentados por Scardamalia & Bereiter (1992), quien plantea que “Es necesario ayudara los estudiantes a pasar de procesos de composición que

consisten en “decir el conocimiento” a procesos de composición que consisten en “transformar el conocimiento”. (p.44) ya que, los chicos se están quedando en ese “decir el conocimiento” y el maestro está obviando la importancia de su mediación para que ellos logren “transformar el conocimiento”.

Es importante reconocer que autores como Jurado, F., (2010), consideran que “La escritura es un proceso semiótico reestructurador de la conciencia, este concepto responde a la perspectiva significativa y semiótica”. Pero es claro que el hecho de comprender el acto de escribir como producción de la significación y del sentido no excluye el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje; las competencias asociadas al lenguaje encuentran su lugar en la producción del sentido.

Por su parte, Van Dijk & Kintsch (1993), afirman que el estudiante aprende a leer leyendo y a escribir produciendo textos significativos en contextos reales, haciendo uso de los diferentes mecanismos organizando la información por medio de una jerarquización de las ideas principales, secundarias y detalles, permitiendo que el lector pueda ser capaz de reconstruir la macro estructura o información central del texto. (Van Dijk & Kintsch, 1993, p. 56).

Estos mismos autores afirman que la producción textual hoy, desde la perspectiva significativa y semiótica es un proceso social e individual que permite describir el mundo, dando cuenta de los procesos mentales que realiza el individuo. A su vez ésta es un proceso complejo que debe responder a la elaboración de un texto como unidad semántica con niveles de estructura coherencia, cohesión y progresión temática, además de la dimensión pragmática referida a la

reconstrucción del contexto o situación de comunicación en la que se produce la variedad del texto, los componentes ideológicos y políticos que subyacen en los mismos. (Van Dijk & Kintsch, 1993, p. 58).

4.3.1.2.Desde sus reflexiones. Entendiéndolas como la posibilidad que tienen los docentes de pensar sobre lo hecho.

Docente N°1: El docente comparte unas ideas muy valiosas que lo posiciona como sujeto capaz de reflexionar sobre su propio saber. *“una debilidad de nosotros como docentes de primaria en Lengua Castellano...hay que incentivar la lectura, la lectura es la fuente para proponer idea, es la fuente para expresarse, porque quien lee tiene capacidad de argumentar, de hablar, pero si uno no lee, desconoce muchas cosas, eso es lo primero para producir un texto escrito como tal. El maestro también tiene que leer por lo menos un texto diario a los estudiantes, buscar la manera de crear conciencia en el estudiante en la necesidad de leer, para que se enamore de la lectura es decir fomentar un hábito lector para que así el estudiante mejore su expresividad y de igual forma mejore la producción escrita”. (GD: T5). “Hay que fortalecer las comunidades de aprendizaje (reuniones por áreas) a través de ellas se dialoga, se enriquece y se mejoran los procesos de enseñanza – aprendizaje” (GD: T6)*

Docente N°2: *“...no es fácil ya que no todos los estudiantes están acostumbrados a escribir” (GD: T3). “Bueno señor yo sinceramente en este tema estoy bastante desactualizado, tengo rato que no leo, me he puesto flojo para eso.” (GD: T4). “para mejorar a nivel institucional, hay que buscar o generar espacios para que los estudiantes publiquen lo que*

escriban, anteriormente el colegio contaba con un periódico escolar, en este medio se recopilaban los textos producidos por los estudiantes sobre cualquier tema y se publicaban; otro aspecto que hay que rescatar son los concursos de cuentos, esta estrategia permite que el estudiante produzca un texto luego lo lea, se someta a un veredicto para que luego se premie a los mejores textos”. “... la verdad es que este año, el tema de la producción textual ha sido el tema central en nuestras clases. En años anteriores, había un desorden en cuanto a la organización de la temática.” (GD: T5)

Docente N°3: *“Sabe que era lo que pasaba que nosotros años atrás trabajamos solamente los textos narrativos, ¿cuándo esto se amplió?, cuando llegó la tutora del PTA y nos organizó y nosotros le seguimos también. Nosotros años atrás le decíamos a nuestros estudiantes saquen el cuaderno y escriban a diferencia de ahora que hemos ampliado mucho más a la hora de abordar los textos.” (GD: T1). “Antes no había coherencia en los temas, también se está desarrollando las temáticas con las cartillas del ministerio y estas cartillas contienen muchas actividades de producción de texto.” (GD: T5).*

A partir de los hallazgos referidos a la reconstrucción del saber pedagógico, desde la experiencia de los docentes, los tres docentes reconocen la importancia que tiene la lectura como proceso que sirve de andamiaje para la escritura, reconocen que la lectura es la base imprescindible para lograr la producción de textos. Además, destacan el compromiso de los maestros con la lectura como hábito y su rol como modelos para sus estudiantes. Del mismo modo, reconocen la necesidad de propiciar espacios de encuentro en la institución, que permitan

entablar dialogo de saberes, compartir entre pares reconociendo a sus colegas como portadores de un saber.

Los docentes son conscientes que el saber no es acabado, no es, único, sino que, con el intercambio con los otros, ese saber se puede enriquecer y transformar así sus prácticas desde la posibilidad de mejorarlas. Los tres manifiestan su estado de conciencia de lo difícil que es desarrollar la producción escrita en los estudiantes, porque tienen un factor en contra que es la no costumbre de hacerlo.

Así mismo, reflexionan sobre acciones que en un pasado fueron efectivas a nivel institucional, de cómo antes se aplicaron y lo beneficioso que sería rescatarlas, considerándolas como acciones que pueden movilizar procesos de producción escrita no sólo en este grupo de estudiantes, sino en toda la institución, dándole el valor que tiene las asesorías y los aportes hechos por alguien externo como lo es la tutora del PTA, quien ha contribuido a mejorar sus prácticas; lo que permite inferir cómo el docente se concibe como sujeto capaz de modificar sus saberes desde el dialogo con otros saberes.

En los diferentes aportes de los docentes vinculados a la investigación, se demuestra esa capacidad reflexiva que implica el rol del ser maestro, el atreverse a mirarse, revisar sus antes, su ahora, el poderse ver frente a los otros y cómo esos otros han ido influenciando su quehacer, es este carácter reflexivo el que posiciona al maestro como sujeto de saber y es al tiempo el andamiaje para tomar conciencia de la necesidad de transformar lo que se hace; como lo plantea Badillo (1992):

Toda transformación intelectual es una reestructuración parcial o total de la organización de saberes, desde la cual cada individuo formula y lleva a cabo, realiza, hace real sus interrelaciones consigo mismo, con la naturaleza, con la sociedad y con los saberes que en ella se disponen. Es un acto creativo que se experimenta. (p. 89).

De la misma forma, el Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento” del Ministerio de Educación, presenta una aproximación a los significados que envuelven e inspiran a la lectura y la escritura como prácticas íntimas, estéticas, de acceso y producción de conocimiento, pero también como prácticas sociales y culturales desde donde se puede alcanzar el ejercicio de una ciudadanía plena. En este sentido, el docente debe promover el desarrollo de las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de textos y sus usos en situaciones de comunicación y significación.

Desde esta perspectiva, el MEN (1998), espera que en los primeros grados de la escolaridad se ponga énfasis en el trabajo sobre la construcción y el uso de los sistemas de significación, más que a la explicación del funcionamiento del sistema. Es decir, se debe propiciar la escritura desde su ejercicio mismo, abriendo la posibilidad de que ésta sea significativa para los estudiantes y al tiempo sea una representación de los procesos de significación que éstos tienen, privilegiando en todo momento la función social del lenguaje y reconociéndolo como un proceso inacabado.

4.3.1.3.Desde la toma de conciencia. Se parte de la consideración de toma de conciencia como el despertar, el darse cuenta de..., como ese estado que a partir de lo reflexionado posiciona al docente como su propio crítico.

Docente N°1: *“ahorita no veo esa intención de leer, de producir de estar muy atento a eso, es muy difícil, el estudiante de este año no quiere leer, entonces hay vamos poco a poco y se está consiguiendo mejorar, hay que trabajar muy duro en estos últimos periodos en esa parte”* (E: P5)

Docente N°2: *“Yo soy consciente que años atrás no abordaba esa temática como lo hacemos ahora con la misma intensidad, con la misma intencionalidad de ahora”* (G.D: T1). *“Yo diría que para mejorar lo que hemos venido hablando, por lo menos en lo personal, indagar más, leer mucho más, uno no puede enseñar algo que no sabe, de lo contrario puede incurrir en errores y llevarlos a la práctica”* (G.D: T5). *“hay que tener más dedicación en la producción, es decir generar más espacios que propicien la producción escrita, negociar con el estudiante estos espacios, motivar mucho al estudiante a que escriba, a que se interese por la escritura, en pocas palabras motivación y entrega total para mejorar los procesos de producción y por ende los resultados de las pruebas sobre todo en la competencia escritora.”* (GD: T5)

Docente N°3: *“No seño yo tampoco lo he leído, pero es un reto”* GD: T4. *“seño yo empecé a leer el artículo acerca de los novatos y expertos”* (GD: T4). *“Seguir mejorando cada día para lograr cumplir con las metas trazadas”* (GD: T6)

Según los resultados de la entrevista y del grupo focal, los tres docentes son conscientes de la dificultad que hay, para trabajar la producción textual, reconociendo la relación de interdependencia que esta guarda con la lectura; pero son conscientes de la necesidad de seguir trabajando en función de ello, la necesidad de mejorar y la trascendencia de su rol como docente.

Los docentes entrevistados manifiestan estar conscientes del cómo están promoviendo la enseñanza de la producción escrita a partir del comparativo que hacen con respecto a su desempeño en años anteriores; reconocen la importancia de la intencionalidad con que abordan esta temática, valorando la incidencia que esta tiene en su desarrollo. Estos docentes muestran una postura propositiva, restaurativa del proceso, por cuanto además de reconocer sus fallas logran al mismo tiempo plantear de qué manera se podría mejorar. Por esto formulan acciones posibles como la de motivar y propiciar espacios de escritura en las clases sumado a una entrega total que al tiempo manifiesta una decisión personal.

Estas posturas son coherentes con lo que plantea Gómez (2004) “La reconstrucción, en efecto, demanda revisar la literatura circulante sobre el saber pedagógico teórico o, si se quiere, acerca de la teoría pedagógica vigente, como inspiración para la transformación de la práctica” (p. 54). Por su parte, Badillo (1992), considera que las reconstrucciones se pueden entender como un proceso abstracto y subjetivo en el cual el docente evoca experiencias, vivencias, recuerdos, sean positivos o negativos; que han ido configurando poco a poco su práctica pedagógica y más allá de la evocación, el docente está en capacidad de criticarlos y transformarlos a partir no solo de los significados que aprendió en su formación, sino de los significados que le ha mostrado el día a día. Este proceso en sí, es el que posibilita ese rol creativo del maestro de no quedarse

ensimismado en las rutinas propias de su labor, sino que cada acto pedagógico es un despertar a su saber.

De acuerdo a lo anteriormente referenciado, es válido reconocer al maestro como un sujeto capaz de reconstruir su saber, un saber que ya posee y que bajo unas circunstancias propicias está en capacidad, de revisar, cuestionar, es decir, reflexionar, y desde su intercambio con otros pueden surgir opciones, propuestas orientadas a mejorar la situación de la que él como maestro también se siente responsable.

Desde las reconstrucciones cabe decir que los docentes saben de sus debilidades en los fundamentos teóricos para la enseñanza de la producción escrita y la influencia de ello en la forma cómo orientan el proceso; reconocen que pueden cualificar sus prácticas, validando lo hecho en clases y reconociendo los retos de mejoramiento que tienen frente para propiciar el desarrollo de habilidades en los estudiantes para la producción de textos escritos.

5. Conclusiones

Después de analizar los resultados de la investigación y teniendo en cuenta la pregunta y los objetivos de la misma, se han logrado plantear algunas conclusiones acerca de las

reconstrucciones del saber pedagógico que logran realizar los docentes de lenguaje de grado 5° acerca de la enseñanza de la producción escrita.

En relación con primer objetivo específico, *caracterizar el proceso de enseñanza de la producción escrita que desarrollan los docentes de lenguaje de grado 5°*, el análisis de los resultados, se pudo concluir que: La enseñanza de la producción escrita, por parte de los docentes se centran en orientar los elementos conceptuales como las clases de textos, su estructura e intención comunicativa y aspectos gramaticales básicos para la producción textual, sin enfatizar en el sentido comunicativo como lo plantea la política nacional sobre lectura y escritura.

Además, los docentes realizan actividades como ejercicios finales sin acompañar a los estudiantes en el proceso mismo de producción textual; es decir, plantean la escritura como producto y no como un proceso que implica una instrucción guiada atendiendo unas etapas propias para que el estudiante logre el desarrollo de habilidades necesarias para ello.

La enseñanza de la producción escrita de los docentes se enmarca parcialmente en la combinación de dos enfoques según lo planteado por Cassany: el enfoque funcional y el enfoque gramatical. En cuanto al primero, este se logra evidenciar en la medida en que las actividades de producción propuestas por los docentes responden a situaciones comunicativas que plantean como ejercicios, atendiendo a las clases de textos que van orientando; es decir, que a partir de los elementos conceptuales que orientan sobre determinada clase de texto, proponen entonces la

actividad de escritura, con enfoque de producto, perdiendo la posibilidad de hacer de la producción textual un búsqueda permanente de sentidos.

En cuanto al enfoque gramatical, se evidencia en la medida en que los docentes algunas veces propician actividades de escritura libre donde el estudiante a partir de su tema de interés, hace construcciones de textos, donde el maestro se dedica solo al acompañamiento del proceso a través de la verificación de los elementos ortográficos y gramaticales de la composición. Es decir, que escriban correctamente las palabras y utilicen adecuadamente las categorías gramaticales como sustantivos, adjetivos, verbos en la redacción de las oraciones y los párrafos.

De la misma manera, los docentes poseen algunas bases fundamentales sobre el proceso de enseñanza de producción de textos escritos, pero son insuficientes para generar calidad y efectividad por parte de los estudiantes puesto que no logran consolidar en sus prácticas, la escritura como un proceso que va más allá de plasmar ideas y que requiere una estructuración.

En relación con esto El MEN (2006), plantea que el lenguaje en la Educación Básica y Media debe dirigirse a un trabajo fuerte de apropiación y uso de diversas formas de lectura y producción de textos, como un proceso significativo y cultural, sin pretender estandarizar estudiantes, maestros o instituciones; es decir, conservando la autonomía individual y la institucional. La enseñanza de la literatura tiene como propósito promover el hábito de lectura. En esa medida, es fundamental que la escuela genere gusto por la lectura de poemas, cuentos, novelas y otros relatos, a fin de estimular en el estudiante la interpretación y la producción de textos.

Del mismo modo, los estándares para quinto grado están orientados al uso del lenguaje verbal, pero se incursiona en procesos que conducen al conocimiento y manejo de algunas categorías gramaticales en producción y comprensión de textos. En literatura, se hace énfasis en el acercamiento a las diferentes formas de producción literaria y de sus rasgos característicos. Las actividades cognitivas prioritarias están centradas en comprensión, organización de ideas, selección y clasificación, comparación e inferencia.

En cuanto al segundo objetivo específico, *describir el saber pedagógico desde la enseñanza de la producción escrita de los docentes de lenguaje de grado 5°*, una vez hecho el análisis de resultados, se pudo determinar que: Desde los saberes compartidos, los docentes conciben la enseñanza de la producción escrita como un proceso que debe ser orientado, dándoles los parámetros necesarios a los estudiantes para que logren construir buenos textos y reconociendo que ellos desde su rol, pueden propiciar tal iniciativa.

De igual forma, los docentes son conscientes que la lectura es una base fundamental para la producción de textos escritos, y que, para mejorar el desempeño de los estudiantes en la construcción de estos, se hace necesario introducir el elemento motivacional; en tal sentido, propician frecuentemente actividades de lectura durante varios momentos, de varios tipos y la parte de producción oral también la propician generando conversatorios.

En el mismo sentido, el saber pedagógico de los docentes, se construye en gran parte con base en las experiencias mismas de aula, de su cotidianidad, de las rutinas que desarrollan en su práctica de enseñanza y de los intercambios de experiencias con pares. Es decir, es un saber en el

que la práctica es protagonista y contribuye asimismo a posicionar al maestro como sujeto de saber. Sin perder de vista que la formación disciplinar es esencial en el desempeño del docente.

De esta manera es posible plantear la trascendencia que tienen las prácticas pedagógicas, en función de la enseñanza de la producción escrita conjugada con los saberes pedagógicos de las cuales son poseedores los docentes, por cuanto son ellos gestores de los desarrollos escriturales que se originan en los espacios escolares y son al mismo tiempo garantes de que esos procesos sean apropiados por los estudiantes de modo que puedan progresivamente ir fortaleciéndolos.

De otro lado, existe cierta desarticulación entre las concepciones de los docentes y lo que realmente desarrollan en su práctica pedagógica, en relación con el paso a paso que metodológicamente se debe dar en la enseñanza de la producción escrita, pues las claridades sobre cómo se debe enseñar a producir este tipo de textos se desdibujan al momento de experimentar este espacio en el aula de clases.

Así mismo, las debilidades en la apropiación teórica en cuanto a la enseñanza de la producción textual por parte de los docentes, conlleva a pensar en la necesidad de intervenciones futuras por parte de entes gubernamentales o institucionales que propongan una formación en lo teórico y lo práctico en la didáctica para la enseñanza de la producción escrita en aras de introducir verdaderos cambios y transformaciones en las prácticas de aula.

Ahora bien, para dar respuesta al objetivo general *interpretar las reconstrucciones de los docentes de lenguaje de grado 5º, sobre su saber pedagógico en la enseñanza de la producción escrita, en la Institución Educativa John F. Kennedy del municipio de San Marcos –Sucre, y resolviendo la pregunta problema ¿Cómo son las reconstrucciones de los docentes de lenguaje de grado 5º, sobre su saber pedagógico en la enseñanza de la producción escrita en la Institución Educativa John F. Kennedy del Municipio de San Marcos - Sucre?*, la presenta investigación señala algunos hallazgos fundamentales que serán expuestos a continuación.

En primer lugar, desde las reconstrucciones hechas por los docentes, se puede afirmar que estos son capaces de revisar su quehacer, reconocer sus fallas y al tiempo reflexionar con miras a mejorar, además, reconocen que los otros también son portadores de saber; en sus colegas ven a alguien de quien pueden aprender y valoran las enseñanzas que otros expertos le puedan aportar, específicamente destacan la influencia positiva de la tutora del programa “Todos a Aprender”.

En segundo lugar, los docentes hacen la reconstrucción de su saber a la luz del diseño curricular del área, ya que son conscientes de cuanto la reorganización de la misma ha influido positivamente en su quehacer; hoy día reconocen que desarrollan clases más ajustadas a los principios didácticos del área, evidenciado en la potencialización que hacen del desarrollo de la diversidad textual en sus estudiantes con miras a que logren desarrollar procesos desde cualquier tipo de textos; esto queda manifiesto tanto en su discurso como en su práctica pedagógica, y lo hacen no solo en el nivel escritural, sino también desde la competencia lectora.

En tercer lugar, los maestros entienden su rol en el desarrollo de la producción escrita, toda vez que plantean la necesidad que ellos tienen de seguir motivando a los estudiantes a leer, a escribir y seguir generando espacios para que estos procesos se den de forma efectiva y pertinente. En este orden de ideas, aunque el trabajo investigativo se constituye en una puerta que se abre, es válido concluir que los maestros son sujetos poseedores de saber, saber que es grandemente influenciado por las experiencias cotidianas de sus prácticas.

Así mismo se puede establecer que los maestros reconstruyen su saber a partir de la reflexión sobre sus vivencias y en diálogo con otros pares y que están conscientes del compromiso de mejoramiento permanente que implica su labor. Pero también es válido destacar la necesidad de que esos saberes se concreten en prácticas reales, dado que sólo allí, en el día a día en las aulas, y sólo cuando se le da vida a lo que se sabe, suceden las verdaderas transformaciones.

6. Recomendaciones

Después de haber analizado los datos y establecido las conclusiones frente a los objetivos propuestos en esta investigación; se presentan las siguientes recomendaciones:

- a) Es necesario que para la enseñanza de la producción escrita se combinen diversos enfoques; es decir, trabajar la escritura teniendo en cuenta aspectos como la coherencia, la cohesión, el propósito comunicativo, la estructuración, la ortografía y la gramática, es decir, dando importancia tanto a la forma como a la relación de las ideas y a la competencia discursiva; a partir de la estructuración de actividades que propicien esa integralidad.
- b) Es necesario e indispensable que los docentes acompañen el proceso de escritura como tal, que orienten específicamente a sus estudiantes en función de las etapas y/o momentos que comprende escribir, y que estén allí orientándolos para que ellos mismos logren autorregularse y desarrollen procesos metacognitivos que los conviertan en expertos.
- c) Sería pertinente que los maestros se conviertan en modelos de escritores para sus estudiantes, en este sentido utilizar la producción escrita, en primer lugar, para hacer publicaciones permanentes en diversidad textual generando los espacios para socializarlos con los estudiantes y en segundo lugar para que utilicen la escritura como

herramienta importante de sistematización de sus saberes y experiencias; es decir como posibilidad de legitimar las reconstrucciones de su saber y compartirlo con otros.

- d) Con el fin de que los docentes sigan construyendo y reconstruyendo su saber sobre la enseñanza de la producción escrita se propone que en la institución se implementen y se fortalezcan espacios de intercambios de experiencias a través de comunidades de aprendizaje, donde se tenga la oportunidad de reflexionar sobre lo que se hace y cómo se hace para posibilitar mejores procesos de enseñanza y aprendizaje en este campo; desde el reconocimiento de la significatividad que tiene el aprender de otros y con otros.
- e) Sería conveniente implementar proyectos institucionales de intervención en el área de lenguaje donde se potencien al mismo tiempo los procesos lectores y escritores y donde se creen los espacios que propicien éstos como actividades habituales en la escuela; se podrían retomar acciones como las evocadas por los mismos docentes, quienes manifiestan que en algún tiempo fueron efectivas; tales como el periódico escolar, concursos de cuentos y/o poesías.
- f) Así mismo, sería conveniente que se evalúe el impacto del programa “Todos Aprender” desde el área de lenguaje y frente a las competencias y componentes que evalúan las pruebas externas; más aun teniendo en cuenta que los docentes han reconocido este programa como parte importante de sus reconstrucciones en el saber pedagógico sobre la enseñanza de la producción escrita.

- g) De igual manera, es valioso que se implementen estrategias de divulgación de buenas prácticas, no sólo entre docentes de la misma área, sino entre todos los docentes de la institución, toda vez que desde sus subjetividades y autonomía cada uno desarrolla prácticas diferenciales, unas más constructivas y efectivas que otras, por tanto, es pertinente que esas buenas prácticas sean conocidas y replicadas.
- h) Hacer otras investigaciones de las reconstrucciones del saber pedagógico sobre la enseñanza de la producción escrita de los docentes, en otros niveles como la básica secundaria y en otras áreas; así mismo sería positivo investigar sobre metodologías efectivas para llevar a cabo la enseñanza de la producción escrita.

Referencias bibliográficas

- Angrino, S. O., Aragón Espinosa, L., Correa Restrepo, M., & Mosquera Roa, S. (2008). *Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta*. Acta Colombiana de Psicología, 77-88.
- Angrino, S. O., Aragón Espinosa, L., Correa Restrepo, M., & Mosquera Roa, S. (2010). *Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos*. Educación y educadores. Universidad De La Sabana, 27-41.
- Badillo, R. G. (1992). *Saber pedagógico. Una visión alternativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Camps, A. (2003). *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Lectura y Vida. Revista latinoamericana de Lectura, 14-24.
- Cárdenas, G., & Cuan, M. (2010). *Autoconocimiento del estilo de enseñanza y del saber pedagógico para mejorar las prácticas docentes*. Actualidades Pedagógicas, 175-185.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Comunicación, Lenguaje y educación, 63-80.
- Chiappe, A., & González, A. R. (2014). *Los procesadores de texto y los niños escritores: Un estudio de caso*. Estudios Pedagógicos XL, XL (2), 101-115.
- Díaz Quero, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Laurus, 12, 88-103.
- Flotts, P. et al. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Santiago: OREAL/C UNESCO.

- Galeano, O. Y., & Quintero Saavedra, A. C. (2015). *La escritura como práctica situada en el primer ciclo: Promoción de procesos cognitivos y metacognitivos*. Cuadernos de Lingüística Hispánica.
- Gómez, B. R. (2004). *La investigación acción - educativa y la construcción de saber pedagógico*. Educación y Educadores, 45 - 54.
- González Pinzón, B. Y., & Salazar Sierra, A. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gutiérrez, M. T. (2006). *Una experiencia en la enseñanza de la escritura*. Revista Electrónica Sinéctica, 93-99.
- Herrera, J. D. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- ICFES. (2017). *Informe nacional. Resultados nacionales, 2014-2 - 2016-2. Saber 11*. Bogotá.
- Jurado, F., (2010). *Entre la lectura y la Escritura*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio
- Mahecha, D. S., Pinzón Sarmiento, O. R., & Vargas, R. (2016). *Diseño e implementación de cuatro estrategias pedagógicas para la potencialización de procesos de lectura y escritura en niños y niñas de grado tercero de primaria*. (Tesis de maestría). Bogotá, Colombia: Universidad De Los Andes.
- Marinkovich, J. (2002). *Enfoques de proceso en la producción de textos escritos*. Revista Signos, 217-230.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2016) *Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje V2*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá, Colombia: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional, MEN (1998). Lineamientos Curriculares. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio Educación Nacional, MEN (2013). Plan nacional de Lectura y Escritura PNLE. Bogotá, Colombia: MEN.
- Murillo, J., & Martínez Garrido, C. (2010). *Investigación Etnográfica*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ortega Vergara, J. D., & Medina Payarez, I. (2015). *Modelo blended learning para el desarrollo de competencias lectoras y escritoras*. Memorias, 93-106.
- Ortega, J. L. (2012). *Cómo estructuran el contenido de la escritura, alumnos de educación primaria*. Contextos Educativos, 9-26.
- Pérez Mesa, M., & Fonseca Amaya, G. (2011). *Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya*. Revista Colombiana de Educación, 221-251.
- Pradl Krames, L., Bornhausen Cardoso, A. C., & Marla Longo, I. (2015). *Estudio de caso de estrategias metodológicas de producción textual*. Todas Las letras Y, 17(1), 16-28.
- Quero, V. D. (2004). *Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico*. TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 169.193.
- Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: Arfo Editores.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Journal for the Study of Education and Development, 43-64.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

- Tezanos, A. D. (2001). *Constructivismo: Un largo y dificultoso camino desde la investigación al aula de clase*. Educación y Pedagogía, 29-41.
- Tezanos, A. D. (2006). *El maestro y su formación: Tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Tezanos, A. D. (2007). *Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante*. Bogotá: Educación y Ciudad, 7-26.
- Uría, M. (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid, España: Universidad de Valencia Madrid. 2ª ed.
- Van Dijk & Kintsch (1993). *La ciencia del texto*. Barcelona: Editorial Paidós
- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (2006). *La Lógica de la Investigación Etnográfica*. Madrid: Trollo S.A.
- Velásquez, M., & Alonzo, T. (2007). Desarrollo y transferencia de estrategias de producción escrita. *Signos*, 219-238.
- Woods, P. (1987). *La Escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.