

**ESCRITORES MATISTAS, LA ESCRITURA COMO RESIGNIFICACIÓN
DE HISTORIAS DE VIDA**

Diana Yurany Rodríguez

José Isidro Roa Pulido

Hernán Alonso Osorio

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
VILLAVICENCIO

2018

ESCRITORES MATISTAS, LA ESCRITURA COMO RESIGNIFICACIÓN DE HISTORIAS DE VIDA

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

Presentado por:

Diana Yurany Rodríguez

José Isidro Roa Pulido

Hernán Alonso Osorio

Luz Haydee González

Humberto Sánchez

Asesores

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
VILLAVICENCIO

2018

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Introducción	7
1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA.....	9
1.1 Local	9
1.2. Institucional	10
1.3 Planteamiento del problema	12
<i>1.3.1 El problema de investigación (descripción diagnóstica)</i>	<i>12</i>
<i>1.3.2 Pregunta problémica.....</i>	<i>13</i>
<i>1.3.3 Justificación.....</i>	<i>13</i>
<i>1.3.4 Objetivo de la investigación</i>	<i>15</i>
1.3.4.1. Objetivo general.....	16
1.3.4.2. Objetivos específicos	16
2. REFERENTES TEÓRICOS.....	16
2.1 Antecedentes (internacionales, nacionales, regionales, locales, institucionales)	16
2.2 Fundamentación epistemológica y conceptual.....	22
2.2.1. <i>Didáctica</i>	<i>22</i>
2.2.2 <i>Escritura</i>	<i>25</i>
2.2.2. <i>Historias de vida</i>	<i>28</i>
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	33
3.1 Investigación cualitativa	34
3.2 Enfoque de la investigación	37
3.3 Método: investigación–acción	39
4. DISEÑO DIDÁCTICO	44
4.1 Objetivos.....	48
4.1.1. <i>Objetivo general</i>	<i>48</i>
4.2 Descripción	49
4.3 Características o habilidades del docente a desarrollar dicha estrategia.....	50
4.4 Contexto particular donde se implementa la estrategia.....	51

4. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA, RESULTADOS Y ANÁLISIS ...	54
5.2 Planificación	61
5.3 Acción.....	61
5.4 Observación	62
5.5 Reflexión	62
6. PROYECCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA	65
6.1 Proyección del diseño.....	65
5. CONCLUSIONES.....	72
8. APRENDIZAJES Y SUGERENCIAS A LA INSTITUCIÓN	75
REFERENCIAS	80
ANEXOS.....	84

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Secuencia didáctica	47
Tabla 2. Evaluación cuantitativa	55
Tabla 3. Categorías de investigación, subcategorías, etapas y micro habilidades de la escritura.	60
Tabla 4. Actividades con docentes.....	65
Tabla 5. Estudiantes	68
Tabla 6. Padres, abuelos y familiares.....	71

LISTA DE ILUSTRACIONES

	Pág.
Ilustración 1. Esquema del modelo de Bereiter y Scardamalia (1987).....	27
Ilustración 2. Estructura general de la propuesta en el sujeto.....	46

Introducción

Este trabajo es el resultado del interés de los docentes investigadores por fortalecer las prácticas docentes en la Institución Educativa Narciso José Matus Torres, a través de la reflexión y la posterior construcción de textos que reúnan las historias de vida de estudiantes y docentes. Así mismo, permitirá analizar las prácticas de enseñanza, con el fin de transformar el quehacer pedagógico y cambiar las concepciones de la comunidad educativa frente a la producción textual; aportando no solo nuevas estrategias, sino dinamizando los procesos de aprendizaje en los estudiantes y motivando la creación de ambientes espacio-temporales que den la posibilidad de recrear ficciones, en los cuales el docente reflexione, investigue, proponga, diseñe, ejecute, evalúe, reconstruya y transforme las maneras de comprender la escritura.

De ahí, que este trabajo presente al lector, tanto los resultados de los estudiantes durante su proceso de producción de textos originales, como los logros experimentados por los docentes durante el proceso como directores del proyecto.

Este documento se vale del interés intrínseco existente en el sujeto de que otros conozcan su historia de vida; así como de la facilidad que representa para el escritor neófito, y fascinado con la idea de escribir, el hecho de revelar su propia historia.

Contiene estrategias que involucran al estudiante propendiendo la comprensión del conocimiento transmitido y logrando así un mayor interés por el estudio que, se verá reflejado en su promedio académico. Así, el papel de la receptividad y comprensión real del estudiante por el conocimiento es el objetivo primordial de este trabajo.

Se hizo una descripción del problema y a partir de esta se creó una posible solución, dando paso a la implementación de la didáctica: su planificación, observación, acción y reflexión para finalmente ofrecer, además de las observaciones, recomendaciones y conclusiones. Teniendo en cuenta el modelo propuesto por Kemmis en el método de la investigación-acción.

Al inicio de la investigación se hizo una reflexión que nació a partir de las principales problemáticas presentadas en la institución a través de encuestas, conversatorios, cartografía

social, entre otras, las cuales permitieron direccionar el trabajo a la optimización de los procesos de producción textual. En este orden, se analizaron las pruebas externas, acompañado de una revisión del estado del arte que se materializa en la necesidad de organizar una serie de actividades que darán sentido a la propuesta.

Como segundo momento, se realizó un recorrido por diferentes autores y teorías que permitieran consolidar y fundamentar epistemológicamente el diseño metodológico de la propuesta. Para ello se efectuó una búsqueda de los métodos más importantes en la búsqueda de resultados a través de la producción de textos. Los aportes seleccionados por los teóricos aquí mencionados parten desde la comprensión de escritura, y de sus elementos más importantes, hasta cuál debe ser el rol del docente como sujeto autorreflexivo que motiva al estudiante a escribir, finalizando, en los resultados positivos que, actividades como estas, representan tanto para el sujeto como para la sociedad.

El tercer momento se enfocó en el diseño de la propuesta conformada por una secuencia didáctica dirigida a docentes, estudiantes y padres de familia. Dicha propuesta se implementa en tres ciclos denominados: introducción, desarrollo y cierre, en los cuales se presentan de manera constante los momentos planteados por la investigación–acción.

Este proceso investigativo se desarrolló a través de la participación permanente de un grupo de docentes, estudiantes y padres de familia, quienes dinamizaron cada una de las actividades permitiendo la institucionalización de una propuesta didáctica, que dio paso a la primera publicación de la revista *Vida Matista*, y se presenta, además, una proyección a dos años, de naturaleza flexible, que responde a los ciclos de la investigación acción.

De la misma forma, la socialización de los avances investigativos se realizó de manera constante a través de los diferentes coloquios organizados por la Universidad con el objetivo de dar a conocer no solo las problemáticas de la educación en Villavicencio, sino las múltiples posibilidades de transformación de las prácticas docentes y su impacto en los resultados de los estudiantes. De igual manera, los docentes investigadores establecieron canales continuos de información con los otros integrantes (docentes–estudiantes) vinculados en el proyecto. Estos momentos de discusión y puesta en común permiten un autorreflexión sobre el quehacer didáctico, la necesidad de retomar el contexto de la comunidad y la importancia de transformar

nuestras prácticas para generar avances a nivel cognitivo y emocional que se conviertan en opciones de vida para el futuro de los estudiantes. Por lo anterior, como investigadores entendemos la responsabilidad social que tenemos como maestros, que formados desde un enfoque humanista recibimos presupuestos pedagógicos contenidos en los planes de estudio de la misma Maestría que forma parte de la Facultad de Educación de la USTA ; al respecto se refiere (Castañeda, 2017) al resalta la importancia de hacer una revisión a los planes de estudios de programa posgraduales en la facultad de Educacion de la USTA y a sus campos de formación, en aras de incorporar prácticas docentes que favorezcan los ritmos, habilidades, necesidades y contextos propios de los estudiantes y mejorar las didácticas.(p.153).

Este trabajo fue adelantado por Diana Yurany Rodríguez, licenciada en Lengua Castellana y literatura de la Universidad de Nariño en Pasto; José Isidro Roa, licenciado en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Hernán Alonso Osorio Ingeniero agrícola de la Universidad Nacional de Colombia.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Local

El municipio de Villavicencio cuenta con 59 colegios del sector público, dentro de los cuales se encuentra la Institución Educativa Narciso José Matus Torres, ubicada al noroccidente del municipio, entidad que se encuentra al servicio de la comunidad desde el año 1994, atendiendo a familias que habitan en los barrios de Hierbabuena, La Bastilla, Nueva Colombia I y II, Topacio, Malvinas, Vencedores, Jordán, Calamar, Manantial, entre otros. Agrupa cinco sedes, que reúnen estudiantes de básica primaria y la sede Administrativa que integra jóvenes de Básica secundaria y Media técnica. Para el año 2016, la Institución Educativa Narciso José Matus Torres ocupaba el puesto número diecinueve a nivel municipal, descendiendo al puesto treinta para el 2017.

La población está conformada por diferentes modelos de familias, padres o madres solteros, padres o madres viudos, abuelos, tíos y otros familiares que se hacen cargo de los estudiantes, padres y madres adolescentes ya conformando familia bajo la protección de un mismo hogar y gran número de hijos con padres ausentes por razones laborales en el municipio o en otras ciudades.

La situación socioeconómica de un alto porcentaje de familias y el mínimo acceso a la

educación superior por parte de padres y cuidadores los obliga a integrar el mercado laboral en actividades económicas como ventas informales, servicios varios, vigilancia; otros con menores oportunidades basan sus ingresos en recolección y venta de reciclaje, estas situaciones sumado a las pocas oportunidades que tiene el municipio para ofrecer bibliotecas

en distintas zonas y otras entidades estatales de cultura y fortalecimiento de actividades; las bajas condiciones económicas de la población y la escasa motivación y apoyo de padres de familia afecta el acercamiento de los niños y jóvenes a dichas actividades y por lo tanto se dificulta el acceso a herramientas educativas y tecnológicas, lo que finalmente se refleja en el aspecto académico y en el poco interés que muestran los estudiantes por las diferentes asignaturas.

Así mismo, el ingreso a la educación superior se convierte en una meta inalcanzable para muchos de los estudiantes y para otros, el programa Ser Pilo Paga se convierte en su única opción. Los estudiantes que cuentan con ciertas oportunidades económicas logran ingresar a las Universidades del municipio, Unillanos, Unimeta, Uniminuto, ya que son estas las que ofrecen programas académicos a bajos costos.

La escasa oferta de actividades académicas municipales, la poca cultura que se demuestra en los asistentes a este tipo de eventos representada en los inadecuados comportamiento, poca asistencia y falta de publicidad, el difícil acceso a entidades públicas de formación o de aprovechamiento del tiempo libre (actividades de lectura, talleres artísticos, lúdicos y deportivos, entre otras), las pocas oportunidades a nivel económico y el bajo nivel académico de padres y familiares se traducen en desventajas –paralizantes– del interés en las actividades escolares, lo que termina por arrojar bajos resultados en sus desempeños sino también dificultades en la toma adecuada de decisiones, análisis de situaciones –problemas– en contextos reales, solución de conflictos escolares y familiares y prácticas asertivas para la sana convivencia.

1.2. Institucional

La población actual es de 1.181 estudiantes en la sede administrativa y 1.622 en las sedes, con el acompañamiento de 101 licenciados en las diversas áreas y una docente de aula de apoyo con algunas funciones de psicorientación.

Tras la revisión de los resultados de las pruebas externas de los años 2015, 2016 y 2017 referentes a las pruebas Saber de grado noveno, se evidencian bajos desempeños en relación a las competencias escritoras y lectoras. Para el año 2015, el porcentaje de respuestas incorrectas se define de la siguiente manera: el 9% de los estudiantes se encuentra en nivel insuficiente, el 51% en nivel mínimo, el 38% en nivel satisfactorio y el 3% en nivel

avanzado. Para el 2016, el 18% de los estudiantes se encuentra en nivel mínimo, el 33% en nivel satisfactorio y el 3% en nivel avanzado y, para el 2017, el 5% de los estudiantes se encuentra en nivel insuficiente, el 26% en nivel mínimo, el 34% en nivel satisfactorio y el 4% en nivel avanzado.

De lo anterior se puede concluir que, según las pruebas Saber 9 del 2017, solamente el 34% de los estudiantes del grado noveno se encuentra en el nivel satisfactorio y el 4% puede ser ubicado dentro de los niveles avanzados, con la capacidad de identificar el propósito de textos narrativos, informativos y argumentativos. Lo que indica que el 62% de los estudiantes del grado noveno en lo concerniente al área de lenguaje presentan problemas graves tales como:

En lectura

- No Identifica los argumentos y contra argumentos expuestos.
- No relaciona información proveniente de diferentes partes del contenido del texto, para identificar las ideas que permiten sustentar una afirmación.
- No identifica los recursos utilizados en el texto para sustentar una idea.
- No reflexiona y hace valoraciones sobre el contenido del texto, relacionándolo con conocimientos procedentes de otras fuentes.
- No determina la pertinencia de información para la consecución de un propósito.
- No deduce información no explícita. (Entre otras) (ICFES, 2015)

En escritura el mismo porcentaje presenta problemas importantes respecto a:

- La evaluación, la pertinencia de las ideas y enunciados.
- La identificación de la idea que se debe desarrollar, el tipo de texto y el tipo de lenguaje.
- Identificación de los recursos textuales para hacer referencia a lo dicho por otro autor o a la inclusión de otras voces dentro del texto.
- Falta de uso de elementos de sintaxis, semántica y pragmática para corregir la ortografía y la puntuación de un escrito.

- No comprensión de la funcionalidad del título en relación con el desarrollo del texto. (ICFES, 2015)

En conclusión, la Institución Educativa evidencia muy bajos rendimientos en diferentes aspectos del área de lenguaje evaluada por el Ministerio de Educación Nacional a través de las pruebas Saber. Por esta razón se hace necesaria la implementación de estrategias innovadoras que transformen de manera gradual estos resultados para los próximos años por medio de actividades que se orienten a la motivación y optimización de desempeños.

1.3 Planteamiento del problema

1.3.1 El problema de investigación (descripción diagnóstica)

Formulación del problema

Luego de la revisión de los resultados de las Pruebas Saber –expuestas anteriormente– y la socialización entre los docentes de las diferentes áreas y grados, de las conclusiones preliminares obtenidas del análisis de dichas pruebas se realizaron entrevistas informales con los docentes donde se evidenció la poca –y en algunos casos nula– comprensión que tienen los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa José Matus Torres de los elementos fundamentales necesarios para lograr una óptima calidad dentro de los procesos de escritura tales como creatividad, argumentación, claridad, fluidez, variedad, etc. Así mismo, se hace evidente el desinterés en la composición de escritos reduciéndose a una simple “rendición de cuentas” de lo solicitado por el docente.

Los estudiantes de grado presentan algunas dificultades para acercarse a la escritura como medio de expresión y se limitan a la evaluación, se hace evidente la falta de uso de estrategias discursivas, elementos de enlace, signos ortográficos y figuras retóricas que brindan diferentes matices a la escritura. Es importante mencionar que muchos de los docentes, en medio de su afán por cumplir con los tiempos y currículo, prefieren colocar evaluaciones con opción de respuestas pero que tampoco dan cuenta de los procesos de significación de conceptos.

Pocos docentes argumentan que se han generado algunas estrategias para mejorar estos procesos con el fin de subir el nivel de los estudiantes, sin embargo, exponen que han hecho un

énfasis especial en los métodos de lectura, descuidando la escritura. De dichas estrategias se pueden mencionar "la hora de lectura" espacio estratégico generado desde la coordinación académica de la Institución Educativa José Matus Torres por grupo de docentes y cuyo objetivo es motivar y fortalecer la práctica de la lectura como una actividad cotidiana y de interés personal.

No obstante, existe un vacío importante al no equilibrar los procesos de lectoescritura que impide un desarrollo pleno en el niño en relación con su cultura, como lo indica Vygotski "El aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo del niño" (Montealegre & Forero, 2006). Los docentes manifiestan, además, la inexistencia de actividades que den cuenta de procesos de comprensión y de asimilación de contenidos necesarios para lograr un progreso significativo en el proceso de escritura. Así mismo, expresan con frecuencia la gran dificultad que enfrentan en la generación actividades que resulten ser motivadoras y significantes para los estudiantes por falta de tiempo, apoyo institucional, falta de recursos y que, algunos docentes no dan la importancia de estos procesos como actividad transversal.

A partir de lo anterior, se entiende que las diversas metodologías empleadas por los docentes de la institución satisfacen las demandas necesarias que contribuyan al desarrollo de procesos de escritura que eleven los niveles de la competencia textual exigidos por las pruebas externas para lograr un índice honroso de calidad escritural como elemento del lenguaje.

1.3.2 Pregunta problemática

La pregunta de investigación que orienta este estudio es: ¿Cómo fortalecer las prácticas docentes que mejoren el componente semántico de la escritura orientadas a la resignificación de historias de vida de los estudiantes de grado noveno en la Institución Educativa Narciso José Matus Torres?

1.3.3 Justificación

Toda forma de expresión verbal –o no verbal– se produce con una intención comunicativa, es así que el ser humano dialoga, escribe, canta, informa, expone y aun sueña e imagina con diversas finalidades. En este sentido los procesos de lectura y escritura se convierten en aspectos

inherentes a esa comunicación humana, debido a su gran relación deben ser considerados como complementarios y recíprocos, por lo que se convierten en puntos de análisis y estudios constantes. Puede considerarse que una persona que lee mucho, escribe mucho; pues adquiere herramientas que le ofrecen la propiedad y los argumentos necesarios para generar una reacción en su interlocutor, lo que convierte su comunicación en un producto eficaz en cualquier contexto en el que se encuentre con las grandes posibilidades de comenzar un proceso de escritura asertivo. (Cifuentes, González, & Morales, 2014). Por otra parte otras ciencias se han posicionado para hacer entender su legítima importancia, desde la enseñanza de la lecto-escritura, ésta ha aportado a la construcción del conocimiento en palabras de (Vargas, 2017) éste conocimiento cada día cobra mayor relevancia en los procesos educativos. Se han reevaluado los paradigmas verticales estructurados desde el positivismo, en los cuales se plantea que solo las llamadas ‘ciencias puras’ posibilitan construir, inventar y demostrar. Los sucesos actuales permiten reflexionar desde y sobre miradas inclusivas de los diversos saberes (p.67). Frente a esto la enseñanza de la lecto-escritura retoma poder en la construcción de conocimiento

De acuerdo con Arrollo (2015) La escritura efectiva es una habilidad que se basa en el dominio cognitivo. Implica el aprendizaje, la comprensión, la aplicación y la síntesis de nuevos conocimientos. Desde la perspectiva de un miembro de la facultad, escribir bien implica más que cumplir con las convenciones de escritura. La escritura también abarca la inspiración creativa, la resolución de problemas, la reflexión y la revisión que da como resultado un manuscrito completo. (Arroyo, 2015)

Conforme justifica la especialista argentina Lerner (2003) la enseñanza de las prácticas de lenguaje entre ellas la producción de texto es imprescindible, pues:

"Tradicionalmente, lo que se concibe como objeto de enseñanza es la lengua, en particular sus aspectos descriptivos y normativos. Las prácticas de lectura y escritura como tales estuvieron prácticamente ausentes de los currículos, y los efectos de esa ausencia son evidentes: la reproducción de las desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura. Éstas seguirán siendo patrimonio exclusivo de aquellos que nacen y crecen en medios letrados, hasta que el sistema educativo tome la decisión de constituir esas prácticas sociales en objeto de enseñanza y de enraizarlas en la realidad cotidiana del aula, hasta que la institución escolar pueda concretar la responsabilidad de generar en su seno, las condiciones para que todos los alumnos se apropien de esas prácticas" (Lerner, 2003)

El especialista José Luiz Fiorin explica que "los seres humanos actúan en determinadas esferas

de actividades, las de la escuela, las de la iglesia, las de la política, las de las relaciones de amistad y así sucesivamente. Esas esferas de actividades implican la utilización del lenguaje en la forma de enunciados". los estudiantes necesitan, por lo tanto, aprender a producir textos que circulen en las más variadas esferas de actividad. (Cortina, 2015)

A lo largo de toda la vida escolar, los alumnos van a tener que escribir textos que forman parte de la acción de estudiar: resúmenes, anotaciones de clase, guiones de seminario, registros de experimentos científicos, etc. Pero para que se convierten en sujetos activos en la cultura letrada, que ejerzan plenamente su ciudadanía, también será necesario que ellos aprendan a escribir textos de otras esferas, desde la cotidianidad, “de la que forman parte los billetes, los ingresos y las listas, pasando por la ha sido la forma de expresión más antiguas del mundo.

Sin embargo, pese a los beneficios que proporciona la lectoescritura, Colombia sigue siendo uno de los países de Latinoamérica con los niveles más bajos en lectoescritura, ocupando uno de los 10 lugares con más alumnos que no saben escribir correctamente, de acuerdo con una investigación realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (El Espectador, 2016)

En diciembre del 2011 el periodista y profesor de Comunicación Social de la Universidad Javeriana Carlos Jiménez renunció a su cátedra y expuso públicamente en un diario bien reputado a nivel nacional sus argumentos: sus alumnos de octavo semestre de comunicación social no pudieron escribir correctamente en 4 meses “un párrafo sin errores” (Jiménez, 2011)

Teniendo lo anterior y la importancia de la escritura, no solo en los procesos de escritura sino en la actividad social, se hace necesario el reconocimiento de las historias de vida de los estudiantes como un escenario propicio para generar conocimiento, realizar procesos de catarsis y aportar de manera efectiva en las respectivas etapas de formación personal; respondiendo a situaciones sociales como el consumo de alucinógenos y embarazos adolescentes y fortaleciendo una proyección profesional y laboral que beneficie la construcción de ciudadanos críticos que transformen las realidades de sus contextos familiares y actúen como miembros de una comunidad

En la Institución Educativa las deficiencias en producción textual, en la reconstrucción de la historia social y participación ciudadana activa, son evidentes, por lo cual y a partir de lo anterior; esta propuesta surge por la necesidad de fortalecer las prácticas docentes en el proceso de mejorar la producción textual a partir de las historias de vida de los estudiantes de grado noveno en la Institución Educativa Narciso José Matus Torres.

1.3.4 Objetivo de la investigación

1.3.4.1. Objetivo general

Fortalecer las prácticas de enseñanza de los docentes de la Institución Educativa Narciso José Matus Torres a través de una revista institucional orientada a la resignificación de historias de vida con el fin de mejorar los desempeños en el componente semántico de la escritura en los estudiantes de grado noveno.

1.3.4.2. Objetivos específicos

- Comprender las prácticas docentes utilizadas para la enseñanza de producción textual.
- Propiciar escenarios de reflexión entre docentes y estudiantes para el desarrollo de textos impresos y digitales.
- Elaborar una revista institucional como plataforma para la publicación de textos escritos por los estudiantes que versen sobre sus historias de vida.

2. REFERENTES TEÓRICOS

2.1 Antecedentes (internacionales, nacionales, regionales, locales, institucionales)

La revisión del Estado del Arte, permite dar cuenta de la importancia de desarrollar dentro del aula metodologías para acercar a los estudiantes a la producción textual de manera natural y eficaz de acuerdo a las necesidades del contexto en que se encuentran. Para ello, autores como Puerto (2015), Domínguez (2011), Galvis, Castillo y Morales (2009), presentan cómo la metacognición está relacionada al proceso de escritura, las concepciones de escritura, las dificultades de los estudiantes al realizar estos procesos y algunas herramientas que se utilizaron en diversos contextos para motivar, promover y/o mejorar los resultados.

Cuando se entiende el tema de la escritura como un problema común en el ámbito pedagógico se promueven investigaciones variadas al respecto. Murillo (2010) por ejemplo, a través del Grupo de Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura de la Universidad del Quindío, encuentra que la principal causa relacionada a la escasa producción textual en los colegios y la defectuosidad en la escritura de los que se elaboran en los mismos, obedece a la falta de preparación de los docentes en el conocimiento de los diferentes géneros literarios y de las

herramientas o normas necesarias más básicas para la correcta elaboración de textos escritos; tales como la sintaxis, la claridad y la ortografía. Adicionalmente descubrió que:

- Los cursos de enseñanza de la lectura y la escritura han sido evaluados y analizados críticamente en investigaciones destinada a tal propósito.
- Existen propuestas de investigación que sugieren que sean los profesores de las disciplinas quienes enseñen los géneros académicos.
- Hay trabajos en los que se propone crear cursos de lectura y escritura destinados a los profesores universitarios con el fin de que ellos participen con sus planteamientos, análisis y disertaciones respecto a los diferentes tipos de géneros discursivos propios de cada disciplina. La gran mayoría de los trabajos reseñados continúan con propuestas de cursos generales donde se enseña a los universitarios las generalidades y los puntos en común que tiene la estructura de tipos de textos como la reseña, el ensayo, el resumen y el comentario, por encontrarlos comunes en el uso de los estudios universitarios. (Murillo, 2010)

Domínguez (2011) en su investigación “La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo” implementada en México, sostiene que el maestro debe tener el hábito de la escritura, ya que si no cuenta con ciertas habilidades no podrá motivar ni generar estrategias que beneficien a sus estudiantes, resaltando la importancia de enseñar para generar impacto en el contexto del estudiante. La escritura se convierte en un proceso de articulación del conocimiento, donde el docente debe posibilitar procesos de reflexión y creación literaria superando los bajos índices de comprensión lectora y, como lo dice Pulido (2017), la escritura como experiencia logrará producir desplazamientos, rupturas y alertas dentro de los procesos de pensamientos del ser humano.

Galvis (2009) sostiene en su investigación “Didáctica de la lectura basada en metacognición” que el educador se convierta, a la vez, en observador e investigador de su actividad pedagógica, cualificando así, su formación profesional y su práctica educativa, un docente que proponga posibles soluciones y se aventure a transformar las prácticas de producción textual.

El trabajo realizado por Puerto (2015) titulado “Competencias didácticas docentes para fortalecer procesos de lectura comprensiva, en los estudiantes de educación básica secundaria y media, de la institución educativa Pio Alberto Ferro Peña de Chiquinquirá, Boyacá” afirma que la dificultad de los estudiantes se centra en la mínima comprensión de aquello que leen. A pesar de los unidos esfuerzos del MEN y diferentes instituciones que promueven programas para mejorar estos resultados, esta situación parece no mejorar, por tal razón, nuestra investigación tiene como fundamento el reconocer el valor de la lectura y la escritura como procesos interdependientes que permiten que el ser humano aprenda, reflexione e interprete su realidad.

Las instituciones educativas en Colombia están interesadas en formar estudiantes competentes que lean y escriban desde una perspectiva crítica y para esto el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de los Lineamientos Curriculares, 1998, 61; propone un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos, en el cual se aprecia que “los sujetos capaces de lenguaje y acción (Habermas, 1980) deben de estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación”, por esto, la escritura se convierte en un tejido creativo que permitirá hablar de realidades, posibilidades, fantasías y sueños.

Sin duda las instituciones de educación media y superior se han mostrado interesadas por implementar estudios que satisfagan la demandan intelectual de los profesores que buscan herramientas para resolver el problema de la escasa producción textual y del bajo nivel en su elaboración. De acuerdo con Cassany & Ferrero (2005) parece haber una necesidad de que las universidades se unan para crear centros de redacción académica con profundos conocimientos académicos como sucede en Estados Unidos. Uno de los movimientos más conocidos del país norteamericano es el denominado WAC (Writing Across the Curriculum) que existiendo programas de redacción a todas las instituciones y modelos que se enfocan tanto en el docente como en el estudiante. Es así cómo se plantean algunos parámetros a tener en cuenta como:

- Un compromiso por parte de los docentes a utilizar en todas los aspectos académicos y medios de información la comunicación escrita.
- La información recibida debe responder a un canal escrito.

- La Institución de Educación universitaria pone a disposición del estudiantado espacios físicos y equipos necesarios para el Centro de Escritura (CE) para que el estudiante cuente con las herramientas necesarias para desarrollar estos procesos. Para ello, es necesario establecer protocolos de trabajo, reglamento de uso y sistemas de evaluación y autoevaluación.
- Incentivar la escritura de novatos a través del acompañamiento de escritores expertos o avanzados que tienen ya un recorrido en estos centros de escritura, manteniendo un modelo de enseñanza entre iguales. En algunos casos, la asesoría especializada es ofrecida por estudiantes de los últimos cursos que dedican horas de atención en el CE, siguiendo los parámetros de la denominada enseñanza entre iguales, a cambio de una beca.
- Incorporar las nuevas tecnologías que ofrezcan información sobre el funcionamiento, material de consulta plantillas, enlaces y recursos, materiales de redacción, técnicas de estructuración de ideas, esquemas, ejercicios de redacción, entre otros. Desde la llegada de las nuevas tecnologías de la comunicación, los C.C.E.E. han desarrollado sus páginas web, a través de las cuales suelen ofrecer: información sobre su funcionamiento; materiales de consulta de toda clase: manuales de estilo, plantillas de documentos, ejemplos comentados, enlaces a toda clase de recursos en la red, etc.; materiales específicos de redacción: técnicas de estructuración de ideas, esquemas, ejercicios de redacción. (Cassany & Ferrero, 2005)

Para el caso de Latinoamérica, y citando solo algunos ejemplos, la UNAM propone el Escritorio Académico como una organización académica descentralizada que ofrece direccionamientos de manera presencial y documentos a través de su página web direccionado a mejorar la escritura. La UPAEP y la Universidad de las Américas Puebla (México) también ofrecen tutorías presenciales y algunos documentos para su comunidad académica, además la UPAEP permite el acceso libre a cualquier usuario a los documentos de su CE. (Galvis, 2009)

Para el caso de Colombia la Universidad de los Andes se encuentra adscrita a las estrategias propuestas por el Programa de Escritura del gobierno, el cual propone espacios extracurriculares enfocados a resolver dudas a los docentes y estudiantes sobre la importancia de la producción

textual y los elementos indispensable para hacerlo de manera efectiva. (Universidad de los Andes, 2007)

La Pontificia Universidad Javeriana de Cali, tiene un centro de Escritura que provee directrices académicas de manera presencial y ofrece documentos diversos sobre el proceso de escritura. También, a través de su página web, ofrece un servicio exclusivo para docentes que les ayuda a saber cómo desarrollar la escritura en clase como herramienta didáctica (Pontificia Universidad Javeriana (Cali), 2014)

Los docentes debemos ser motivadores de la escritura y de la lectura; Castro (2008) afirma en su investigación “Diferentes tipos de incidencia de los procesos cognitivos de revisión sobre la coherencia de textos narrativos: un estudio con niños de 10 años” desarrollada en la Universidad del Valle, argumenta que se debe visualizar la enseñanza de la producción textual como un proceso más personal, más lúdico y sobre todo más motivante, convirtiéndose en un gran desafío para los docentes de lectura y escritura, ya que tendrán que valerse de su conocimiento, de una reflexión teórica y de su experiencia para modificar las prácticas escriturales en los estudiantes, por consiguiente, como maestros e investigadores, debemos motivar el proceso de lectura y escritura. Castro (2008)

A partir del rastreo teórico y de nuestra práctica docente consideramos de vital importancia el desarrollo de dinámicas de “experiencia biográfica” para motivar la creación de textos. En este sentido la escritura también puede ser considerada como experiencia; para Pulido & Gómez (2017) escribir es experimentar, jugar con el pensamiento, producir o recrear conceptos, actualizarlos e intentar producir en uno mismo y en otros el efecto de transformación. La escritura, desde este punto de vista, es entonces la de subjetivación del sujeto, es convertirse en otro y por ende no volver a ser el mismo. Es lograr que el escritor salga de sí mismo y se plasme, de manera que cuando se lea, se traduzca y se interprete de miles de formas posibles. (Pulido & Gómez, 2017)

En consecuencia, las historias de vida pueden considerarse como un pretexto para iniciar la escritura, un detonante creativo para iniciar un texto literario, porque al conocer las experiencias de vida, percepciones del mundo y de la realidad desde situaciones en ocasiones precarias permiten conocer las dificultades económicas y sociales que redundan en la obtención de los

resultados y que en ocasiones discrepan con los esperados por los docentes. Así mismo, los docentes auto cuestionan sus prácticas, generando la necesidad de plantear estrategias que optimicen estos procesos desde el ser del estudiante, para gestar cambios significativos en la adquisición y puesta en práctica del conocimiento.

En este sentido, Puerto (2015) describe que la finalidad de la educación de los jóvenes debe estar encaminada al desarrollo de las competencias transversales para pensar, interpretar, argumentar, proponer, comunicarse y convivir. Para esto es importante que se reconozca el papel que cumple el docente, pues es él quien debe tener profundo conocimiento y certeza de su labor al liderar estos procesos cognitivos y metacognitivos, que sin duda deben formar lectores y escritores competentes dentro y fuera de las aulas de clase. (Puerto, 2015)

Para Pulido (2017) el proceso de escritura pasa por tres etapas: la experiencia, el ensayo y la áskesis. La experiencia ya mencionada anteriormente: el ensayo, etapa en la que la escritura se convierte en esa posibilidad de ejercitar el pensamiento, de construir mundos y con ello diversas posibilidades de creación. Este proceso de ensayo–corrección llevará al sujeto a significar formas de comprensión y en consecuencia a generar transformación no solo a nivel interior sino en las personas que se acerquen a estas construcciones. La tercera etapa es la áskesis. Para Pulido (2017) este ejercicio del pensamiento "aleja el fantasma de la soledad". "Obligarse a escribir desempeña las veces de un compañero, suscitando el respeto humano y la vergüenza" (Foucault, 1999)

Por esto, la finalidad de la escritura no es solo escribir por escribir, es transformar realidades, recrear mundos y plasmar diferentes sensaciones humanas frente al ir y devenir cotidiano; esta construcción es diaria, se perfecciona en la práctica y en el reconocimiento de sí mismo, del entorno y del otro como elementos importantes y dignos de darles vida y existencia con el paso del tiempo.

Las investigaciones revisadas en este campo, dejan ver claramente que el fortalecimiento del proceso de escritura se hace necesario, no sólo para mejorar los procesos de comprensión sino también de la optimización de las microhabilidades propias de la producción textual. Una de las principales estrategias para motivar la escritura radica en el uso de experiencias biográficas que

den cuenta de procesos de auto reconocimiento y permitan la exploración del problema retórico de la escritura, el individuo como un todo, un texto que desea ser narrado.

2.2 Fundamentación epistemológica y conceptual

2.2.1. Didáctica

Etimológicamente la palabra Didáctica procede de los verbos docere y discere que significan enseñar y aprender, para Latorre (2003) la didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos. (Latorre, 2003)

La didáctica se ocupa de la revisión continua del currículo, de la indagación por el quehacer del maestro en el aula, de igual manera busca crear nuevas y mejores prácticas de enseñanza que aboguen por una educación de calidad donde exista una transformación del conocimiento y la realidad. La didáctica según Latorre (2003) ha de responder a los siguientes interrogantes: para qué formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el profesorado, quiénes son nuestros estudiantes y cómo aprenden, qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber, donde el docente lidere procesos críticos y autocríticos de su acción de enseñar con el propósito de generar aprendizajes significativos. (Latorre, 2003)

El núcleo de conocimiento y acción didáctico es el diseño de situaciones de enseñanza–aprendizaje, aunque dicho proceso se vivifica en diversos campos, nos centraremos en el aula entendida como el espacio y pretexto de crear múltiples sentidos y significados del núcleo del conocimiento, por lo tanto en el aula se reunirá no solo el rol de docente y estudiante, sino un conjunto de nociones previas, intereses, motivaciones, pensamientos, sentimientos, concepciones que cobran vida en un espacio físico y que originan situaciones innovación de la enseñanza.

El conocimiento de las expectativas según Latorre (2003) son el núcleo de la acción docente, adaptando los saberes de las disciplinas a los modos singulares de procesar la información de los discentes y a las demandas intrínsecas del área de conocimiento con el objetivo de crear escenarios de innovación y transformación del conocimiento disciplinar, de ahí que el proyecto busque identificar, comprender e interpretar las expectativas, experiencias, intereses y saberes de los participantes para motivar la competencia de producción textual.

Los maestros enfrentan diferentes retos y uno de ellos es mejorar las prácticas de enseñanza, proceso que se hace posible al reconocer ritmos de aprendizaje, expectativas e intereses para descubrir su microcontexto frente a este reto, (Castañeda, 2018) afirma que desde el paradigma de la complejidad recogiendo desde su individualidad el conjunto del todo, se puede entonces entender como apuesta para la investigación educativa la identidad del maestro y el papel desempeñado por el estudiante desde sus propios contextos. (p.39). El segundo reto didáctico consiste en reflexionar sobre la praxis, revisar procesos de planeación y ejecución convirtiendo al docente investigador en el primer crítico de su trabajo, reflexivo y abierto cambio, en este orden de ideas, el tercer reto exige utilizar el contexto como un recurso estratégico para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Latorre (2003) propone algunas estrategias generales referidas al contexto para la intervención didáctica, entre ellas profundizar en el conocimiento de los alumnos, seleccionar contenidos en función de la peculiaridad del contexto, seleccionar estímulos ambientales adecuados a la situación de enseñanza–aprendizaje y desarrollar una acción compensatoria de las deficiencias originadas en el entorno social y familiar. (Latorre, 2003)

El docente investigador debe optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque comunicativo, basados en las tareas que propone Camps (2011) la producción, comprensión de textos orales y escritos y el aprendizaje formal de la lingüística de la lengua. El sistema didáctico debe buscar motivar el proceso escritor permitiendo que las historias de vida se convierten en un pretexto literario para aprender la estructura textual, reglas ortográficas, elementos de coherencia y cohesión que den rigurosidad y estilo a la producción estudiantil. (Camps, 2011)

Para Camps (2010) la didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla. (Camps, 2011) La didáctica de la lengua castellana no solo es una actividad práctica, es un proceso complejo de indagación, análisis, experimentación y reflexión que tiene por finalidad el dominio de las competencias del lenguaje y la construcción de conocimientos en el proceso de enseñanza.

Las teorías didácticas planteadas por Medina & Salvador (2009) son: teoría cognitivista, teoría artística, teoría comprensiva y teoría socio–comunicativa. Desde este punto de partida, la teoría socio–comunicativa es la más asertiva para el trabajo presentado en este proyecto, es necesario recordar que el proceso de enseñanza además de un carácter formativo, tiene un gran interés en

los aspectos intelectual y humano, por lo cual busca generar procesos creativos a

través de la introspección y socialización de experiencias que resultan significativas dentro de la transformación social del sujeto. (Medina & Salvador, 2009)

Para Medina & Salvador (2009) “la comunicación se basa en la reflexión y acción en común tanto existencial como lingüística entre los seres humanos, quienes comparten puntos de vista, imágenes y concepciones de mundo y de sí mismos, aportando los estilos de aceptación mutua y avance en el saber, personal y colaborativo” (Medina & Salvador, 2009)

En este mismo sentido Ferrandez (1996) sostiene que el trabajo social que se puede desarrollar desde la escuela permite analizar el sustrato cultural–intercultural, que no solo se enfoque en aspectos formativos intelectuales, sino orientado al fortalecimiento de un sistema de valores y creencias que hacen parte del contexto de la escuela.

Medina (2009) plantea seis modelos didácticos que permiten la apropiación de las teorías seleccionando los elementos que resultan más pertinentes para la práctica en el aula. En consecuencia, la investigación retoma el modelo contextual–ecológico y el colaborativo, teniendo en cuenta que estos modelos son adaptables, flexibles y provisionales. (Medina & Salvador, 2009)

El modelo contextual–ecológico reconoce la importancia del mensaje en la dinámica pluricultural que se da en la escuela permitiendo al docente explorar la realidad que tiene en sus manos y generar espacios de tolerancia e inclusión de las diferentes voces de los participantes del proceso investigativo. Para Medina (2009) “El papel de las escuelas y de las comunidades educativas es el de ofrecer un ecosistema cultural emancipador, que reconozca la visión de los agentes y aplique modelos totalizadores innovadores, conscientes de su compromiso transformador” (Medina & Salvador, 2009)

Así mismo, es colaborativo en la medida que permite una práctica en la que los docentes y estudiantes son los protagonistas de la acción transformadora, apoyándose en las vivencias de los estudiantes dentro de sus procesos de formación social e intelectual, que se sostienen en actos reflexivos y co-reflexivos. Los procesos que se den dentro de este modelo deben centrarse en la empatía y en el trabajo colaborativo que oriente a la innovación e indagación con el fin de lograr una mejora personal (para docentes y estudiantes) e institucional con miras a una transformación de la realidad y de nuestro compromiso social.

2.2.2 *Escritura*

Scardamalia y Berter (1992) exponen dos modelos en los que intentan explicar el proceso de composición escrita: el primero, el modelo “decir el conocimiento”. En este sentido, se toma como base un tópico, las historias de vida para este proyecto, las cuales son el pretexto para lograr que los estudiantes se sientan motivados a la producción textual, exponiendo allí puntos de vista, interpretaciones del mundo, concepciones de realidad, deseos y frustraciones diarias. En este sentido se busca una representación de la realidad desde un punto subjetivo y, desde allí, pueda ubicar los identificadores del tópico y del género como lo mencionan Scardamaia y Bereiter. (Scardamalia & Bereiter, 1992)

Como se indica anteriormente, el estudiante debe poner en juego entonces, una serie de identificadores del tópico, como su niñez, vivencias, experiencias positivas y negativas, deseos, anhelos del pasado y con ello buscar una forma para plasmarlo a través de la escritura. Estas pistas, entre otras, como lo denominan los autores, serán las herramientas que se utilicen para iniciar el recorrido por la memoria y poner en marcha todos aquellos conceptos, además de las emociones, sensaciones y recuerdos que de allí se susciten, este proceso inicia con las indicaciones del docente o con la “tarea asignada”.

Para Scardamalia y Bereiter (1992), la tarea asignada también implica los identificadores de género, es decir, al solicitar al estudiante una tarea específica se le llevará a identificar el género literario que utilizará para su proceso de escritura. En consecuencia, serán los diferentes géneros o tipologías textuales las que entren en conversación al realizar estos procesos los cuales pueden llegar a integrarse de acuerdo a los intereses del nuevo escritor. Esto permitirá activar la memoria y junto con los identificadores del tópico generar una serie de posibilidades para producir un texto adecuado que cumpla con ciertos requisitos estilísticos y formales. (Scardamalia & Bereiter, 1992)

Por otro lado, Scardiamalia y Bereiter (1992) plantean el modelo de “transformar el conocimiento”. Este modelo contiene el modelo anterior: “decir el conocimiento”, en este nuevo modelo, se genera movimiento entre los recuerdos obtenidos, es el paso de un estado de conocimiento a otro; estos autores los denominan espacios de contenidos y espacios retóricos. “Los espacios de contenido se caracterizan como creencias y las operaciones como deducciones

de las hipótesis que conducen de un estado de creencia a otro”. Mientras que los estados de conocimiento retórico son las múltiples representaciones que incluyen el texto y sus objetivos subordinados y las operaciones son aquellas que alteran el texto, los objetivos o las relaciones entre el texto y los objetivos. (Scardamalia & Bereiter, 1992)

Según Bryant (1961) la retórica se ocupa de las “relaciones entre el contenido conceptual y los pensamientos, sentimientos, los motivos y el comportamiento humano”. En otras palabras, el espacio retórico se ocupa entonces de cumplir no solo los objetivos del texto, sino también las relaciones entre el contenido y las reacciones del lector. El cumplimiento de este modelo se llevará a cabo dentro del espacio de contenido en el que cada uno de esos recuerdos o conceptos entrarán en movimiento, se fijarán o se descartarán con el objetivo de conducirlos a otros estados, no obstante, el nuevo escritor debe lograr una interacción entre este espacio, el de contenido y el espacio retórico que no es otra cosa que las relaciones entre el texto, los objetivos, la intencionalidad y las posibles reacciones de los lectores.

Se debe tener en cuenta que, en este proceso de formación de nuevos lectores, se pueden presentar las siguientes características en la composición escrita, como lo explica Scardamalia y Breiter (1992). La primera característica es la coherencia tópica. Los nuevos escritores se encontrarán involucrados en la simple narración de hechos o anécdotas sin pasar a nivel de relacionar y encadenar los diferentes acontecimientos. La segunda característica responde a que estos nuevos escritos intentarán ajustarse a los requisitos estructurales de los géneros literarios, pero olvidando, quizá, la intencionalidad. Y, la tercera característica, la prosa basada en el lector, debido a que el nuevo escritor carece de las habilidades de reorganización de la información sus textos tendrán dificultades para aplicar el conocimiento y en ajustarse a las necesidades del lector. (Scardamalia & Bereiter, 1992)

Para Scardamalia y Bereiter (1992) el proceso de composición se da en tres etapas: planificación, textualización y revisión. Para el primer momento, Scardamalia explica que muchos escritores dicen más de lo que escriben, por lo tanto, para transformar el conocimiento es necesario pensar en voz alta. En esta etapa el nuevo escritor deberá poner en orden sus ideas, organizarlas, determinar objetivos, clasificar información, “decir el conocimiento” que pondrá en movimiento en la siguiente etapa. La segunda etapa es la textualización: en esta etapa el nuevo escritor o el escritor inmaduro se colocará en la tarea de la redacción, escribirá lo que ya ha

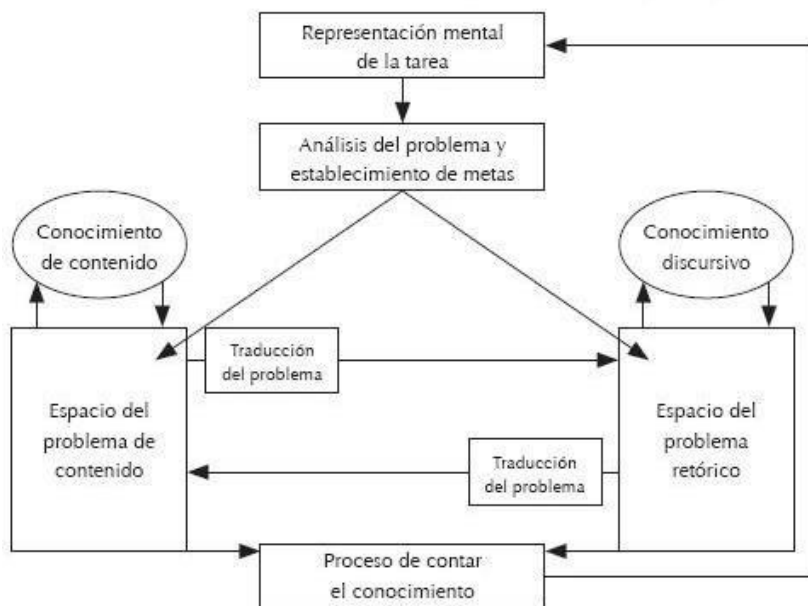
dicho, lo plasmará. Generar uno o más borradores, textos escritos en forma de lista, para una vez textualizados, comenzar con la tercera etapa: la revisión, la *posescritura*, corrección y reescritura. (Scardamalia & Bereiter, 1992)

Aunque está comprobado que estas revisiones son de carácter superficial, ortografía y signos de puntuación a lo más, en algunos otros casos se complementa el texto con frases de introducción, se describen de forma más detallada o se incluyen algunas ideas que se pasaron por alto. Es claro que esta etapa no va a llevar al nuevo escritor al modelo de “transformar el conocimiento”, pero sí es una estrategia importante para tener en cuenta al iniciar todo proceso de escritura. Aquellos estudiantes que muestren dificultades en la realización de revisiones significativas que impliquen la búsqueda de objetivos deberán ser estimulados para generar estas habilidades en las composiciones escritas posteriores.

Los procesos de composición escrita se alternan como lo argumentan Flower y Hayes (1980) donde cada proceso intrínsecamente conlleva a subprocesos, puesto que los procesos de escritura surgen, se desarrollan y se revisan mediante los mismos procesos que generan y organizan nuevas ideas. Estudiantes y docentes enfrentan un problema retórico cuando deben escribir y más aún cuando se conciben como texto que se autoescribe, convirtiendo al proceso de escritura como un ciclo de reflexión del pensamiento y de producción.

La escritura juega un papel fundamental y los procesos de planificación, textualización y revisión deben ser dinámicos, flexibles, reflexivos porque parten desde la autobiografía, ese autoanálisis del ser que invita a narrar y a experimentar con la escritura, generando procesos de comprensión, interpretación de textos en contextos.

Ilustración 1. Esquema del modelo de Bereiter y Scardamalia (1987)



Scardamalia(1987) Producción del discurso escrito. Recuperado de <https://es.slideshare.net/viovio/bereiter-y-scardamalia>

2.2.2. Historias de vida

Esta investigación plantea el acercamiento al contexto de estudiantes y docentes a partir de su propia experiencia y decodificación de la realidad, ahora bien, ese acercamiento a la experiencia es un reto pedagógico que se enmarca en un proceso lleno de aciertos, desaciertos y aprendizajes; ¿pero qué significa experiencia?, Larrosa (2004) concibe a la experiencia como "eso que me pasa", ese conjunto de acontecimientos, sucesos que me pasan y que necesariamente necesitan la existencia de un ser, que será quien viva aquella experiencia y se ponga en contacto con eso llamado experiencia que no puedo controlar, pero que voluntaria e involuntariamente hace que viva aquellas circunstancias externas que involucran al individuo. Docentes y estudiantes experimentan el fenómeno de la experiencia, aquello que representa un aprendizaje, una vivencia, un suceso que se puede traducir a través de un nivel simbólico y que inevitablemente escribe la vida de cada uno de sus actores. (Larrosa, 2004)

La experiencia presenta una serie de principios como: alteridad, alienación, reflexividad, subjetividad y transformación. El principio de alteridad sostiene que *eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo*, es decir, esa experiencia que pretendemos sea contada por los estudiantes a través de su historia de vida debe caracterizarse por ser una experiencia externa que pueden vivir los otros, pero me pasa a mí.

El principio de alienación plantea que eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, no puede ser de mi propiedad, por su parte el principio de reflexividad se encarga de analizar esa experiencia que ocurre dentro de un ser y sus efectos en aquello que el individuo piensa, siente y quiere.

Para Larrosa, el principio de subjetividad necesita un sujeto abierto, sensible, vulnerable a todo aquello que le pase, llámese palabras, ideas, sentimientos, representaciones dando paso al principio de transformación donde "la experiencia me forma y me transforma", encontrando en la acción un motivo de superación. (Larrosa, 2004)

Esas experiencias se convierten en aquellas historias de vida que se encuentran resguardadas en el inconsciente de estudiantes y docentes, que buscan ser exploradas con el objetivo de fortalecer el proceso escritor a partir de aquello que nos pasa, ese efecto que marca las huellas de la experiencia. Las historias de vida no solo son un pretexto literario, se constituyen en la narración de un conjunto de experiencias que han formado a cada sujeto, que pueden definir a un ser y que muchas veces no se tienen en cuenta en el sector educativo, subestimando su importancia y trascendencia, olvidando que la experiencia *al pasar por mí –o en mí– deja huella, una marca, un rastro, una herida* que puede constituir una profunda conexión con el sujeto para potenciar un ejercicio formativo donde la escritura sea una nueva experiencia para contar aquello que nos pasa, aquello que ha dejado una huella imborrable en la memoria de nuestros educandos.

Una nueva experiencia donde el texto sea un acontecimiento capaz de transformar los pensamientos, sentimientos y emociones, por consiguiente, la narración de historias de vida se convertirá en un juego dialógico de encuentro con el ser, con aquel sujeto que ha vivido incansables aventuras, alegrías, tristezas y que permitirá un reencuentro silencioso en la memoria y un grito desaforado a través de la escritura.

Las historias de vida se construyen como aquella voz en silencio que reclama ser escuchada y analizada, esa voz que nos lleva a encontrar elementos cognitivos, pero que con mayor énfasis nos permitirán adentrarnos en un universo de imágenes, objetos, palabras, anhelos, dolores, resentimientos y amores que posibilitará resignificar la realidad y transformarla para hacer del proceso de enseñanza algo realmente aplicable para el contexto de nuestra comunidad.

Para esto, la escuela debe brindar las herramientas formales (semánticas, sintácticas y pragmáticas) necesarias para que los estudiantes plasmen estas historias y, así mismo, el docente pueda tomarlas como pretexto para fortalecer los procesos de producción de textos y de formación en valores, el respeto por la individualidad del ser y la humanidad del otro. Estas herramientas se basan en la narración involucrando a los estudiantes y docentes como individuos biográficos como lo afirma Sancho (2009). (Sancho, 2009)

Las historias de vida representan el eje articulador del proceso de producción escrita del semillero de escritores, por consiguiente, es necesario abordar diferentes conceptos para comprender su verdadera dimensión, en un primer momento se abordará el concepto de historias de vida, su importancia, la relación entre historias de vida y aprendizaje, historias de vida de estudiantes y docentes, la experiencia y la trama.

Taylor y Bogdon (1984) argumentan que las historias de vida forman parte del campo de investigación cualitativa, cuyo paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación, permitiendo explorar la subjetividad del ser humano, de escuchar y escribir aquellas historias que permanecen en el anonimato y necesitan ser contadas. (Taylor & Bogdan, 1984)

Para Bolívar (2016) las historias de vida explicitan y hacen visibles (para sí mismo y para otros) aquel conjunto de percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que han influido y configurado, de modo significativo, quién se es y por qué se actúa como se hace, desde este punto de vista, la narración de historias de vida es una explicación a nuestra forma de ver la vida, de pensar, decidir y de vivir. (Bolívar, 2016)

Una historia de vida no es solo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura. Es entonces, relatando nuestra propia historia como nos damos

a nosotros mismos una identidad, porque nos reconocemos en las historias que (nos) contamos. El relato de los individuos es constituyente básico de su identidad, pues representamos nuestras vidas (así como las de otros) en forma de narración (Bolívar, 2016)

El proceso de escritura de las experiencias de vida permitirá evocar un conjunto de sucesos pasados a través de una autointerpretación de experiencias desde un punto focal llamado presente que hace que las experiencias se resignifiquen y su carga semántica sea un proceso de exploración y reflexión a través de la escritura. El ejercicio propuesto desborda la reproducción exacta del pasado y se ubica en los principios de reflexividad, subjetividad y transformación que propone Larrosa, donde la experiencia permite la formación y la escritura, a través de procesos de planeación, organización, escritura y revisión donde todo aquello que se evoca se escribe en un presente.

Cada historia de vida es un relato único, irrepetible e inolvidable capaz de autodefinirnos, sin embargo, debemos tener en cuenta que cada experiencia es diferente y en el camino seguramente encontraremos experiencias que el sujeto desea repetir y experiencias que se almacenan en el lugar más oculto de nuestra conciencia y no desean ser repetidas y menos narradas en público; de ahí que el proceso de escritura debe desbordar su naturaleza gramatical sin desconocer las reglas gramaticales y textuales, claro está y crear una conexión con la escritura como un proceso de catarsis capaz de transformar y resignificar.

Las historias de vida no son simplemente descripciones de vida de las personas y de lo que han aprendido en ella, sino que “los relatos en sí mismos y las formas en que narran las vidas juegan un papel relevante en la forma en que las personas aprenden de su vida”, de ahí que cobre importancia la reflexión de cada historia, analizada en el contexto permitiendo la resignificación de experiencias a través de la escritura, “por eso, la narración de un relato de vida no solo es un medio para expresar un sentido de sí mismo, sino para articular un concepto de sí mismo, una identidad” (Bolívar, 2016)

Las historias o relatos de vida no solo reflejan aspectos de lo que la gente ha aprendido de sus vidas, sino que –como han defendido Goodson et al. (2010) con resultados del proyecto “Learning Lives”–. (Bolívar, 2016)

Constituyen en sí mismas un proceso de aprendizaje (“narrative learning”). Cuando se narra una vida no solo se recoge lo que se ha aprendido en ella, sino que en el acto de narración mismo acontece un aprendizaje, es decir, la narración es un aprendizaje-en-acción” donde el proceso de escritura y transformación narrativa de las historias de vida permite recontar aquello que se encontraba escondido en la memoria y puede ser explorado en un proceso narrativo que permite valorar aquello que me ha pasado como parte constitutiva de mi proyecto de vida. El pasado, presente y futuro se enmarcan en un proceso de interpretación de mi propia historia, es autoconocerme, cuestionarme en contexto, aprender de las huellas del pasado e ingresar en un nuevo aprendizaje llamado escritura, donde todas aquellas vivencias deben ser narradas a través de un hilo conductor.

El aprendizaje narrativo, entonces, parece tener lugar de dos formas. Primero, mediante el empleo de los relatos de vida como herramientas para facilitar las estrategias de aprendizaje. Segundo, en el proceso de „narración” en sí mismo, a través de la conversación interna en curso y en los recuentos externos que se lleva a cabo como un proceso genuino de toda la vida. Desde este punto de vista, el aprendizaje narrativo es máximo cuando se evidencia como una herramienta en forma de un relato de vida y como el lugar de la narración en curso (p. 66).

Las historias de vida han sido, habitualmente, empleadas como un medio alternativo de formación de adultos. Como lo han puesto de manifiesto, entre otros, Gaston Pineau (2004) o Pierre Dominicé (1990), dar voz a los adultos para *re-presentar* discursivamente sus saberes acumulados, vivencias y preocupaciones es una poderosa herramienta de autoformación, en la medida en que se inserta está en la vida del individuo y le otorga, al reapropiarla, un sentido de proyecto de vida e identidad. Se trata de ver la formación del profesorado como un proceso de desarrollo personal, a la par que profesional, cuya trayectoria y recorrido ha dado lugar a una determinada identidad profesional. Los profesores imparten un currículum, pero ellos mismos son fruto del currículum de vitae cursu (curso de la vida) es decir, del conjunto de vivencias, aprendizajes, etc., que se han ido configurando lo que son (Bolívar, 2016)

Por su parte el relato de historias de vida de los docentes se convierte en una alternativa para transformar los procesos de enseñanza y repensar los sucesos, acontecimientos, situaciones en contexto que ha vivido el docente, Bolívar (2002) expresa que el relato de formación del profesor

permite hacer explícitos y visibles los conocimientos en uso, recoger el conjunto de acontecimientos, experiencias, aprendizajes que han configurado lo que hoy es, o como se percibe, como docente. Por eso, suele ser una buena metodología en la formación del profesorado que los docentes expliciten biográficamente dichas experiencias, recorridos y creencias, como base para su contraste y reformulación crítica, mediante la reflexión en grupo. También que cada individuo relate y reconozca las experiencias escolares que han condicionado su propio proceso de convertirse en profesor, es un medio para cambiar (y no reproducir) los modos de llevar la enseñanza. (Bolívar, 2016)

Para Bolívar narrar la historia de nuestra vida es una auto interpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración” donde el docente voluntariamente puede reflexionar sobre su quehacer didáctico y documentar sus experiencias a través de la escritura utilizando un diario de campo que le permita ejercitarse en la escritura, autoindentificarse como coparticipe de un proceso colectivo de escritura que conlleva a una reflexión sobre las vivencias y proceso de producción textual.

La narración de historias de vida no solo debe ser vista como un acto anecdótico que se olvida en un recinto, sino como una experiencia transformadora que permite el análisis, reflexión y resignificación personal y colectiva al escuchar lo que el otro puede contarnos y cómo su experiencia puede evocar nuevos recuerdos. El docente se introduce en un proceso íntimo y subjetivo de autocuestionamientos de sus experiencias personales, su trabajo y trayectoria profesional. Estas narraciones por parte de los docentes, motivan a los educandos a expresarse abiertamente entre pares y educadores; impulsa a salir adelante y más cuando los educadores narran cómo surgieron y se capacitaron para desarrollar habilidades y destrezas para alcanzar sus objetivos propuestos, desarrollándose así nuevas estrategias de aprendizaje y enseñanza docente, apoyadas en el desarrollo de la producción textual.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Investigación cualitativa

Este trabajo se basa en la investigación cualitativa. Para Sampieri, Fernández, & Baptista (2010) la investigación es considerada como un conjunto de procesos sistemáticos, críticos, empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno. (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010)

Ambos enfoques, cualitativo y cuantitativo, emplean procesos cuidadosos, metódicos y empíricos para generar conocimiento, por este motivo estos dos enfoques manejan cinco fases similares; Hernández Sampieri se basa en los postulados de Grinnell (1997)

1. Pasa por momentos de observación y evaluación de fenómenos.
2. Establecen ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
3. Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
4. Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
5. Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas, o incluso para generar otras. (Grinnell, 1997)

En este sentido caracterizaremos ahora la investigación cualitativa según los postulados de Sampieri, Fernández, & Baptista (2010) expuestos en su texto Metodologías de la investigación. Para iniciar, es importante recordar que la metodología cualitativa utiliza la recolección de datos totalmente alejada de la medición numérica con el fin de descubrir, modificar y transformar la pregunta que da inicio a la investigación en el proceso de interpretación. Así mismo, esta metodología facilita al investigador desarrollar y plantear hipótesis en los diferentes momentos de la investigación, es decir desde el instante en que se genera la problemática hasta el análisis de los resultados las investigaciones se pueden estar generando diferentes tipos de hipótesis; esto permitirá al investigador reafirmar, validar y evaluar la pertinencia de las preguntas y el direccionamiento de la investigación. (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010)

El proceso de investigación se guiará generalmente bajo los siguientes criterios: A). Una revisión bibliográfica que estará disponible en cualquier momento de la investigación. Esta revisión de literatura estará en constante modificación y crecimiento de acuerdo a los avances obtenidos. B) En la investigación cualitativa no es importante superar etapas, sino que es necesario regresar a momentos anteriores de la investigación lo cual ayudará a redefinir las

hipótesis, replantear supuestos, aumentar, disminuir o cambiar la muestra y optimizar los resultados, establecer categorías, entre otros. C) Sampieri, Fernández, & Baptista (2010), la inmersión inicial significa sensibilizarse con el ambiente o el entorno en el cual se llevará a cabo el estudio. En este caso, el hacer parte del contexto, facilitará el reconocimiento de la problemática, la formulación de hipótesis, el desarrollo de actividades el análisis y la evolución de los resultados. D) la muestra, la recolección y el análisis se hará de manera simultánea.

Así mismo Sampieri, Fernández, & Baptista (2010) caracteriza las siguientes acciones en la metodología cualitativa:

- El investigador plantea una problemática, pero no sigue un proceso definido. No se realiza una conceptualización a priori, esta se va construyendo.
- Se inicia con una observación en un contexto social real y de este proceso se desarrolla una teoría coherente con los datos obtenidos. Se realizará a través de una lógica inductiva, de lo particular a lo general.
- No se realiza comprobación de hipótesis. En la investigación cualitativa se valida, verifica y se modifican las hipótesis de acuerdo a los resultados que se van obteniendo.
- No se realizan análisis estadísticos de los resultados pues no hay una medición numérica. El objetivo de la investigación cualitativa es obtener los diferentes puntos de vista y percepciones de los participantes además de las relaciones que se puedan establecer entre los participantes: *participante–hecho observado*, *participante–contexto*, *participante–resultados*. Es así que el investigador plantea preguntas a través del lenguaje verbal o no verbal y los resultados se obtendrán de la misma forma, conductas, respuestas verbales, no verbales; en otras palabras, para la investigación cualitativa el investigador hace uso de las experiencias y vivencias de los participantes para enriquecer y dar sentido a su investigación, lo cual es totalmente coherente con esta investigación, pues es a partir de las experiencias de los participantes que se van construyendo las herramientas para obtener resultados que beneficien el proceso de enseñanza.
- Se utilizan técnicas de recolección como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusiones en grupo, experiencias y vivencias de los participantes, historias de vida, interacciones e introspecciones individuales y en comunidad.

- El propósito, según Hernández Sampieri es "reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social definido".
- Se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones del ser humano y de las instituciones.
- Hernández Sampieri plantea que la "realidad" se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. Es así como resultan en diálogo diferentes realidades (investigador y participantes) las cuales estarán en constante modificación según transcurra la investigación y la obtención de datos.
- *"El investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos."* Hernández Sampieri (2010)
- *El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo "visible", lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.* (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010)

En consecuencia, la investigación cualitativa es holística pues se centra en el estudio del todo sin reducirlo a las partes, así mismo busca la dispersión de los datos e información. Esta metodología, en palabras de Hernández Sampieri "proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista "fresco, natural y holístico" de los fenómenos, así como flexibilidad. (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010)

En este sentido, se observa la pertinencia de la metodología cualitativa para este trabajo; los docentes investigadores encuentran en ésta los elementos que le permiten construir el conocimiento. Para ello es importante la inserción en la comunidad, aspecto que facilita el desarrollo de las diversas actividades y no solo esto, sino que permitirá la interacción con los participantes (a través de entrevistas, observaciones de clase, puntos de vista, manifestaciones escritas que permitirán comprender la realidad de los sujetos y generar estrategias para mejorar los aspectos que presenten dificultad) además de evaluar la pertinencia de la investigación y el desarrollo de cada una de las etapas del proceso.

Así mismo, esta investigación se desarrolla en el marco cualitativo porque se basa en las historias de vida de los sujetos, en sus percepciones, sus formas de ver el mundo totalmente independientes e igualmente validas; no es medible ni cuantificable, como dice Hernández Sampieri, el propósito es "reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social definido" para que, a partir de esta observación, se pueda planear, ejecutar, evaluar y transformar tanto las prácticas de los docentes y como resultado de ello, lograr avances en los resultados de pruebas internas y externas.

3.2 Enfoque de la investigación

El enfoque bajo el cual se dirige la investigación es hermenéutico cuyo propósito básico es la interpretación del objeto. Según estudios, la hermenéutica se ubica en la estructura de la comunicación, en la que una persona al hablar o escribir emite significados y el receptor interpreta el significado.

La hermenéutica hace parte de la cotidianidad aun sin ser perceptible, el ser humano constantemente realiza una interpretación espontánea de la realidad de su entorno, no obstante, este proceso adquiere complejidad en el momento en que se hace de manera consciente sobre un determinado objeto.

Según Grodin (2002) la hermenéutica pretende explicar las relaciones entre un hecho y el contexto en el que acontece. Tiene sus orígenes en la antigüedad grecolatina quienes intentaban analizar interpretar textos bíblicos, desde donde autores como Agustín y Martin Lutero, entre otros, sustentan la importancia de la hermenéutica a través de la interpretación de las sagradas escrituras. (Gronidin, 1999)

Por su parte López (2013) explica la importancia de la hermenéutica en los procesos educativos y las funciones que lo caracterizan; entre ellas podemos observar que el proceso educativo corrige desordenes sociales y promueve valores democráticos, además de estar pensados explícitamente en el perfeccionamiento del ser humano, en palabras de Nietzsche "el ser humano cuando nace no es todo lo que puede llegar a ser, tiene una gran potencialidad que solo puede alcanzar mediante su actividad a lo largo de la vida" (López, 2013)

Del mismo modo, el proceso educativo para López (2013) juega un papel fundamental en la socialización de las personas pues orientan a la mejora del ser humano, por esta razón debe valorarse desde criterios netamente éticos.

"El proceso educativo es un conjunto de tareas ordenadas a promover el aprendizaje, cuyo ejercicio requiere poseer habilidades, técnicas, morales y artísticas vinculadas, esencialmente, con la dimensión personal del ser humano" (López, 2013)

Por lo anterior, el proceso educativo debe tener en cuenta los diferentes agentes que intervienen como lo son: la familia, los profesores, las instituciones educativas y la comunidad en general pues la influencia de cada uno de ellos en la formación de la persona es tan importante como la transformación que se genere, la cual afectará todo el contexto educativo.

El proceso educativo debe pensarse como un proceso que no es pasivo, sino que, por el contrario, es "orientado" y "autocontrolado" o sea, ya no está controlado totalmente por el docente, sino que procura centrarse en aprendiz (Ángeles, 2003). Lo que implica subordinar la enseñanza al aprendizaje ubicar al docente en medio de ellas como un facilitador no totalitario del conocimiento. Una estrategia educativa que implica darle un espacio de desarrollo al aprendiz, a partir de directrices claras, está más comprometida con un proceso educativo más adecuado, sólido y eficiente.

En conclusión, el investigador en educación debe ser un agente que se encuentre inmerso dentro de este proceso, que conozca no solo el objeto de estudio, desde el punto de vista conceptual, sino todas las dinámicas que se generan alrededor de este, así mismo debe tener una cercanía a los demás agentes que hacen parte del momento investigativo. La interpretación, comprensión y transformación de los hechos de una realidad específica, dependerá entonces de la relación entre los agentes con conocimiento conceptual y las dinámicas que se den a lo largo del proceso.

Esta interpretación que se haga del fenómeno, para este caso las prácticas de aula, van a depender únicamente de las interacciones entre los actores (docentes y estudiantes). Debido a la complejidad de los procesos de escritura, las grandes dificultades (referentes a procesos y tiempos) manifestadas por docentes y los pocos espacios que propendan al desarrollo de estos procesos de producción es que los estudiantes reflejan escepticismo frente a la escritura convirtiéndola en algo rutinario y sin sentido. El proveer sentido a su vida, su historia y su

familia se convierte en el detonante creativo para optimizar estos procesos, generar el interés en la escritura, respeto por el otro y el interesarse por su historia.

Por esto, dicha investigación está enmarcada en el enfoque hermenéutico pues cada historia hace parte de un mundo de posibilidades, sensaciones, percepciones y elementos que solo adquieren sentido al entrar en relación con la escritura; al escribirse y leerse tanto los docentes investigadores como compañeros (docentes o estudiantes) emiten un significado de lo que estas construcciones han generado. Solo así, en la asignación de significado a lo escrito, es que se puede reconstruir esa historia nunca contada o entendida como simples y pequeños recuerdos.

3.3 Método: investigación–acción

Este trabajo tiene como método la investigación–acción, la cual proviene del autor Lewis y fue utilizado por primera vez en 1946. Se concibió como una forma de investigación que relacionaba el enfoque experimental de las ciencias sociales con programas de acción social que dieran solución a las problemáticas de la época. Este método permitió a Lewis lograr avances desde la perspectiva teórica y al mismo tiempo generar cambios sociales. (Kurt, 1946)

Para García, S. Domingo, H y otros (2010) la investigación–acción hace referencia a una serie de estrategias utilizadas para mejorar el sistema educativo y social.

Elliot (1993) considera la investigación–acción como “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” es entendida, además, como una reflexión sobre las acciones humanas, las situaciones que vive a diario el profesorado, y que tiene como objetivo comprender la problemática del aula. (Elliot, 2000) Por su parte para Kemmis (1984) la investigación–acción es:

“una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre los mismos; c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan” (Kemmis & McTaggart, 1984)

Lomax (1990) define la investigación acción como: “proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las

ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo” (Lomax, 1990)

En este sentido, Lewin expone que la investigación–acción tiene un doble propósito: de acción para cambiar la institución y de investigación para generar conocimiento.

La investigación–acción se fundamenta en la construcción de conocimiento y su validación, no basándose en las relaciones de causalidad típicas de las ciencias naturales, en donde se explica la realidad a través del método científico sino, enfocado a la comprensión de la realidad y los cambios que se puedan generar en ella.

Estos referentes permiten encontrar la pertinencia de la investigación–acción para el trabajo investigativo en el aula, se requiere la participación del investigador dentro del contexto que quiere intervenir, en este caso, los docentes quienes a diario se encuentran con diversas problemáticas, las cuales requieren de una toma de decisiones, involucrar a otros compañeros, proponer nuevas opciones de enseñanza para lograr motivar los procesos y optimizar resultados.

Teniendo en cuenta lo anterior, se retoma algunos de los rasgos de la investigación–acción: Esta investigación es participativa porque permite que los docentes se observen, se analicen y se reflexionen desde su práctica, y el cómo están motivando y desarrollando las habilidades de escritura en sus estudiantes. Es una reflexión constante en la que implementa actividades, busca espacios y tiempos para la escritura; colaborativa al realizar trabajo en equipo, la conformación de este grupo de 15 maestros pioneros crea una comunidad autocrítica que colaboran en todas las fases del proceso de investigación; es un proceso sistemático de aprendizaje que permite teorizar la práctica educativa en la medida que aporta elementos esenciales para mejorar las prácticas en la enseñanza de la escritura y puede servir como referente para otras investigaciones, ya que esta experiencia deja una evidencia escrita de la eficacia o un punto de partida para generar otro tipo de estrategias en pro de la comunidad educativa.

Es también, un proceso político que implica cambios y transformación en los participantes y en toda la comunidad pues se espera generar impacto no solo al interior de la institución sino en la en su contexto social; y, por último, analiza críticamente situaciones, contiene ciclos planificados, acción observación, reflexión y autorreflexión.

La reflexión según Blández (2001) implica poner en duda todo aquello que se hace como un método sistemático de investigación, solo se puede reflexionar si se tiene una actitud abierta y comprensiva ante la crítica permitiendo escuchar la voz de los participantes de la investigación y poder establecer procesos de autorreflexión y autocrítica a través de un diálogo abierto.

El proceso dialógico de la investigación se visualiza en su carácter colaborativo basado en una comunicación simétrica. Según lo explica Kemmis (1988) los agentes involucrados en el proceso de investigación son participantes iguales que se implican en cada una de las fases de la investigación, permitiendo a todos los que participan ser socios de la comunicación en términos de igualdad, cada uno de los colaboradores aporta en el desarrollo investigativo y en la implementación de la acción, entendida como un conjunto de acciones reflexivas que permiten revisar la práctica, proponer aspectos a mejorar, documentar la información, autorreflexionar sobre lo planificado y lo ejecutado y nuevamente plantear acciones. (Kemmis & McTaggart, 1984) Este vaivén de acciones y de pasos de la investigación–acción es definido por Latorre (2003) como el carácter cíclico de la investigación–acción donde cada ciclo se transforma en nuevos ciclos “ciclo de ciclos” o como una “espiral de espirales” que tiene el potencial de continuar indefinidamente. (Latorre, 2003)

El proceso de espiral es susceptible de análisis porque la transformación de la realidad es compleja, trabajar con un fenómeno requiere de la implementación de diferentes planes de acción, de interpretar cada acción, palabra, propuesta, comportamiento de los sujetos involucrados, además de la comprensión e interpretación del sistema didáctico a estudiar, por ejemplo el papel del maestro, métodos de enseñanza, didáctica, intereses, contenidos de la materia, motivaciones, objetivos de la clase y en cuanto al estudiante, sus intereses, capacidades, comportamientos, concepciones de su maestro y de la realidad, que afectan positiva o negativamente el proceso dialógico de la investigación.

Para Kemmis y McTaggart (1988) la investigación–acción tiene como propósito mejorar la educación a través del cambio, es necesario como docentes, la reconstrucción de las prácticas en el aula y generar cambios significativos en los procesos de enseñanza, siendo el verdadero fin de la investigación–acción lograr cuestionar las prácticas sociales y los valores con el fin de hacerlas explícitas; esto permitirá una comprensión, intervención y transformación del quehacer docente. (Kemmis & McTaggart, 1984)

En este sentido Monge (2007) expone que el método cualitativo se nutre de la hermenéutica, de allí que “los actores sociales no son objeto de estudio” Monje (2007) sino por el contrario el “objeto de estudio” es considerado como “todo sistema del mundo natural [...] o de la sociedad que presente al ser humano una necesidad por comprender, explicar, interpretar, transformar” es decir, el “objeto” pasa de ser algo meramente observable, a ser un ser completamente activo (sujeto) dentro de un contexto, que debe ser analizado teniendo en cuenta las diferentes relaciones en las cuales interactúa.

La investigación cualitativa enfrenta entonces diversos retos, no solo la comprensión dialógica de la realidad, sino también la dicotomía entre sujeto y objeto. Por una parte la noción neutral de objeto como un ente inalterable frente al sujeto, creando una barrera invisible que enmarca al objeto en una aparente “urna de cristal”, que ingenuamente busca evitar su contaminación y, en segundo lugar, la concepción del sujeto como actuante, un sujeto en constante movimiento y fielmente interrelacionado con el objeto, un sujeto al que se le reconoce la calidad de ser humano, con preconceptos, creencias, pensamientos y posturas, “el sujeto se acerca al objeto, no está separado del objeto, puede aprehenderlo y modificarlo” (Gurdián, A.2007), creando así una posible revolución copernicana en la investigación cualitativa; por lo tanto, el sujeto es acción, es vida, es creador, es la praxis que vivifica el continuo juego de fuerzas entre sujeto y objeto.

Según Yuni & Urbano (2003) La investigación–acción dista de una práctica mecánica, cuya validación se da a partir del método científico y se enfoca en metodologías cualitativas resaltando su carácter dinámico, flexible y adaptable a las particularidades del sujeto estudiado. Las metodologías cualitativas no están regidas por procedimientos para la validación de conocimientos, sino que le permiten al investigador tomar las decisiones respecto a la realidad estudiada, elegir alternativas, tomar diferentes caminos y actuar de diversas formas con el fin de reconstruir la realidad. Es por esto que el investigador no intenta verificar la realidad y contrastarla con alguna teoría, por el contrario, su función es comprender la realidad, entender el mundo y el contexto que interviene. La realidad para la investigación–acción no es más que la construcción social y, por lo tanto, una reconstrucción del investigador. (Yuni & Urbano, 2014)

Esta investigación entiende al investigador como un sujeto activo que interviene en un contexto en el cual participa y cuyo interés de estudio es él mismo y las prácticas sociales que se

desarrollan en dicho contexto. Así mismo, este investigador debe estar en permanente indagación e involucrar sus preconceptos y prejuicios como parte del proceso investigativo en el análisis de la realidad.

Basándonos en los aportes de Yuni & Urbano (2014) debido al carácter social de la investigación–acción, es necesario reconocer la participación de otros seres sociales y por lo tanto manejar de manera adecuada la información, solicitar consentimientos, dar cuenta de los avances, obtener una participación equitativa de los sujetos en cada una de las fases del proceso, tener la autorización para el análisis de discurso, documentos etc., debe negociarse la publicación de los datos y, sobre todo, mantener el anonimato de las personas involucradas. (Yuni & Urbano, 2014)

3.4. Instrumentos

Para la presente investigación, de metodología cualitativa y enfoque hermético se hace necesario tomar, como instrumentos de investigación los siguientes:

- a. Entrevistas no estructuradas: Las entrevistas se hace a docentes y estudiantes quienes reflexionan sobre el que hacer docente, estrategias, habilidades, recursos utilizados y aprendizajes obtenidos; así mismo, los participantes hablaran acerca de las problemáticas más comunes en el estudiantado y las acciones de los docentes referentes a dichas situaciones. Los docentes evaluarán las situaciones más relevantes en los procesos de enseñanza desde sus respectivas áreas. El objetivo de estas entrevistas es conocer las situaciones problémicas en la institución.
- b. Encuestas a docentes y estudiantes: Estas encuestas están dirigidas a la reflexión sobre los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, así mismo para conocer las acciones de los docentes de todas las áreas en la motivación, enseñanza y evaluación de procesos de lectura y escritura. Se indagará además sobre el uso de recursos, estrategias y técnicas de enseñanza y en los intereses de los estudiantes.
- c. Listas de chequeo: el objetivo de este instrumento es verificar las acciones de los docentes (planificación, ejecución, evaluación, reflexión, planeación...) así

mismo, el uso de recursos y actitudes frente a la motivación y desarrollo de habilidades escritoras.

- d. Observaciones de clase/ prácticas de clase: Estas observaciones tienen como fin revisar las acciones de los docentes, identificar el desarrollo de las habilidades de la escritura y lectura, las actitudes de los estudiantes frente a lo planteado por el docente, motivación, participación, interacción, creatividad y evaluación de la escritura. Se analiza el desarrollo de las microhabilidades de la escritura y, en consecuencia, las características que debe tener un docente para enseñar escritura.
- e. Producciones textuales: Este instrumento nos permite evidenciar si las acciones de los docentes generan en los estudiantes algún tipo de aprendizaje, grado de motivación, aprehensión de contenidos y estrategias de producción tanto escrita como oral, avances en el uso de estrategias discursivas, aspectos sintácticos y elementos semánticos (coherencia y cohesión) así mismo permitirá conocer las reacciones de los estudiantes frente al asertividad de la propuesta planteada. Finalmente, estos escritos se convertirán en el material que constituirán el desarrollo de la estrategia didáctica.

4. DISEÑO DIDÁCTICO

El presente trabajo tiene como fin la presentación de una publicación de una revista literaria que reúna historias de vida, puntos de vista y percepciones de mundo como medio de expresión institucional que refleje no solo el quehacer pedagógico desde las diferentes áreas, sino el aporte a la construcción de identidad institucional y así mismo genere oportunidades de diálogo, reflexión y construcción de nuevas realidades desde los diferentes contextos.

Se espera que la *Revista Vida Matista* se convierta, entonces, en el pretexto para motivar, reconocer y descubrir un sinfín de historias ocultas que adquieren su libertad a través de las palabras, además de permitir al docente, sin importar su área de desempeño, a motivar y fortalecer las habilidades escritoras en sus estudiantes generando estrategias que le permitan alcanzar los objetivos y logren evidenciar un aprendizaje significativo en sus aprendices. Estos procesos de reflexión y escritura estarán orientados al mejoramiento del componente semántico.

La propuesta didáctica: revista *Vida Matista* hace parte de una secuencia didáctica compuesta inicialmente de seis actividades que se desarrollarán con estudiantes y docentes de la institución. Para Feo (2009) las estrategias didácticas son procedimientos que realizan docentes y estudiantes en los cuales organizarán algunas acciones de manera consciente para lograr metas previstas en los procesos de enseñanza. (Feo, 2010) Por su parte para Camps (2011) lo que pasa en las aulas cuando se aprende a escribir requiere de una comprensión de cómo los aprendices adquieren la lengua y de cuáles situaciones les permiten relacionar los contenidos de aprendizajes con las actividades de producción de textos en aquellos contextos que les den sentido. (Camps, 2011)

Según la propuesta de Camps, estas actividades se descomponen en acciones que los participantes realizan mediadas por un objetivo que, aunque no sean el motivo de la actividad, ayudará en la realización y comprensión de tareas asignadas, además de la corrección en aspectos formales y de significado en los procesos de escritura. En este sentido, Cassany & Ferrero (2005) propone tener en cuenta al enseñar lengua el desarrollo de las distintas microhabilidades y las clasifica en: Psicomotrices, Digitales y cognitivas, siendo las cognitivas las que le interesa desarrollar en la siguiente propuesta: analizar, planificar, redactar, revisar y monitorear. (Cassany & Ferrero, 2005)

En este orden de ideas, la autora define la actividad como un conjunto de acciones orientada por una finalidad y una intencionalidad que le da, en este caso el docente, para lograr una relación entre el proceso y los resultados. Esta actividad se diseña siempre con un motivo, que, aunque no sea percibido, se verá reflejado durante el proceso y que así mismo será transformado durante el mismo. Para Camps, el motivo no predetermina la actividad, pero la dota de sentido. “Una característica importante de la actividad es que “está asociada a un tipo particular de impresiones psíquicas: las emociones y los sentimientos”, las cuales no dependen de los procesos aislados, particulares, sino que “vienen determinados por el objeto, el desarrollo y la clase de actividad de la cual forman parte”; esto es lo que *mueve* (la motivación) a los humanos a actuar”; en otras palabras estas actividades deben adquirir valor y ser de cierta manera aceptadas, a tal punto que generen una respuesta psíquica que lleve a los estudiantes a actuar.

Camps, citando a Leontiev (1975) concibe las actividades desde el punto de vista de la interacción social, como procesos colectivos que dan sentido a las acciones que los individuos

realizan, en esta dirección, Camps explica que "las acciones y operaciones inherentes a la actividad se hacen significativas en relación con el todo". Es así que, al diseñar estas actividades, cada una de las acciones a realizar, deben tener en cuenta al sujeto no solo desde su individualidad, sino que deben ser diseñadas de tal manera que tengan efecto dentro del contexto, pues las acciones requieren de participación del otro en los procesos de escritura.

Con base en lo anterior, esta propuesta se orienta desde la resignificación de las historias de vida. Partiendo de la idea que el ser humano es un ser eminentemente social y que su construcción va mediada por la participación en comunidad y, así mismo, luego de ver la dificultad que se presenta en el aula para motivar procesos de escritura en los estudiantes; la historia de vida se convierte en el pretexto para que ellos no solo conozcan su historia, sino que le den significado. Esta propuesta fundamenta la escritura como el instrumento del ser humano para representarse, hacer real lo intangible, transmitir emociones e ideas y proyectar su humanidad dentro de su contexto. La historia de vida adquiere significado en la escritura, recobra su valor en el hecho de ser contada.

La secuencia didáctica para Camps es un proyecto de trabajo que tiene como finalidad la producción textual con sentido, teniendo en cuenta el texto y el contexto, así mismo, esta ruta debe marcar unos objetivos que deben ser claros para los estudiantes, entenderlos y realizar las acciones necesarias para luego se conviertan en esos criterios de evaluación para establecer la pertinencia de la intervención y en cualquier caso, tomar las acciones necesarias de modificación y transformación de los eventos realizados. Camps plantea tres momentos en el desarrollo de la secuencia didáctica: preparación, producción y evaluación.

Ilustración 2. Estructura general de la propuesta en el sujeto

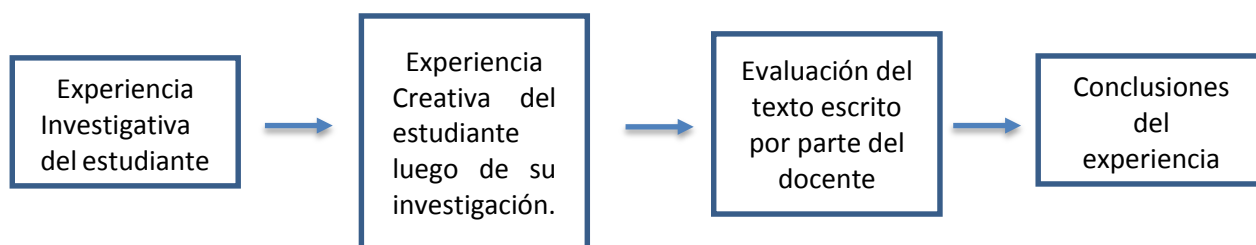


Tabla 1. Secuencia didáctica

Primer momento	La preparación, en la cual se establecerán las tareas, tipologías textuales, herramientas del lenguaje, entre otros aspectos necesarios para la producción textual. El propósito de este momento es que el estudiante indague sobre información necesaria, seleccione, recopile y realice acciones que le preparen para llevarlo a una escritura autónoma y motivadora. Para esta investigación, es importante buscar aquella información que él desconoce a través de la consulta, el diálogo y la evocación de recuerdos con personas que hagan parte de su contexto.
Segundo momento	En esta fase, el estudiante estará en la capacidad de escribir textos independientes o colectivos, basándose en los productos de la primera fase, es decir utilizando el material recopilado y las estrategias discursivas: semánticas y sintácticas. Esta fase estará acompañada de momentos de socialización, toma de decisiones en cuanto a qué escribir y concertaciones con docentes y compañeros
Tercer momento	Es la evaluación que hace el docente para comprobar los aprendizajes y el cumplimiento de los objetivos que fueron trazados durante el primer momento y que pudieron ser transformados a lo largo del proceso.
Cuarto momento	La secuencia didáctica se caracteriza por plantear objetivos específicos en los procesos de enseñanza, acompañados de una serie de acciones planeadas y organizadas de tal manera que el docente realice un seguimiento a medida que se desarrolla la propuesta y pueda, además, realizar las transformaciones necesarias que oriente a la consecución de los objetivos o dé vía libre a las acciones propuestas.

1. Preparación: Sensibilización:

Se realizarán actividades de sensibilización con docentes y estudiantes encaminadas a la producción de textos. A partir de diferentes temáticas cada uno de los participantes tendrán un acercamiento textos (visuales, auditivos) que le permitirán el reconocimiento de sí mismo y del otro como integrantes de un mismo contexto. Estas actividades tendrán como objetivo el reconocimiento de tipologías textuales y de historias de vida.

2. Producción: Recopilación de información, producción de textos, representaciones gráficas, diálogos entre participantes.

A partir de actividades de indagación con padres y familiares, los estudiantes recopilarán información acerca de sus épocas de infancia y adolescencia. Se representarán diferentes momentos significativos, eventos específicos, situaciones que hayan generado variadas emociones y otros, a través de construcciones artísticas que serán inicialmente el detonante para describir y posteriormente narrar aquellos momentos.

3. Evaluación: Revisión, corrección, publicación, promoción.

En esta fase se realizarán procesos de autorevisión, revisión docente y corrección para la posterior publicación. Las experiencias pedagógicas, en el caso de docentes, y de historias de vida, para los estudiantes, se recopilarán y se publicarán para dejar las memorias de este primer momento en un libro.

Como resultados de los diferentes momentos de la propuesta, se realizará la publicación de la revista *Vida Matista*. Volumen 1, Edición Especial de lanzamiento. El lanzamiento de la revista se realizará en el marco de la semana cultural *matista*. Allí se publicarán los textos de docentes, quienes presentarán sus diferentes proyectos y hablarán de su experiencia de vincular nuevas estrategias de escritura en su quehacer pedagógico y por parte de los estudiantes con sus diversas experiencias e historias.

4.1 Objetivos

4.1.1 Objetivo general

Optimizar los procesos de producción de textual, en el componente semántico, de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Narciso José Matus Torres a través de la

publicación de la revista *Vida Matista: letra a letra construyendo historia*" orientada en la resignificación de sus historias de vida.

4.2 Descripción

La estrategia didáctica que desarrollará este trabajo es una secuencia didáctica, cuyo fin es la publicación de la Revista Institucional. *Vida Matista: letra a letra construyendo historia*. En esta se realizará una recopilación de los escritos de estudiantes y docentes como resultado de cada una de las actividades. Es importante tener en cuenta que la estrategia está dirigida a motivar y fortalecer los procesos de escritura de docentes participantes y de los estudiantes de grado noveno; para ello, la revista se perfila como la oportunidad de reflejar aquellas vivencias e historias de vida (personales y académicas), las cuales adquieren significado no solo cuando se recuerdan y se plasman sino cuando quedan en la imaginación de lector, quien da el verdadero sentido, reconociendo la escritura como herramienta para trascender en la historia.

Cada momento de esta secuencia consta de tres fases en las que se pretende que el docente y el estudiante puedan realizar un acercamiento a la escritura de textos de manera consiente, que le den sentido a lo que escriben y, así mismo, encuentren sentido al momento de leer y escuchar las versiones propias y de sus compañeros.

El trabajo se proyecta en tres líneas: una dirigida a los docentes y la otra a los estudiantes.

Trabajo con docentes:

1. Como primer momento los docentes realizarán un acercamiento a la lectura y la escritura, desde sus propias concepciones metodológicas que utilizan para enseñar estas habilidades comunicativas desde las diferentes áreas.
2. Un segundo momento consiste en la realización de una encuesta en la que los estudiantes mostrarán sus percepciones de cada uno de los docentes, según su trato personal y sus metodologías de enseñanza y/o uso de la lectura y la escritura desde el área en la que trabaja.
3. El tercer momento se enfocará en la narración acerca de la implementación de diferentes estrategias de escritura según el área de enseñanza. Este proceso deberá arrojar reflexiones por parte de los docentes, las cuales harán parte de la publicación de la revista.

Trabajo con estudiantes:

1. Como primer momento se darán las encuestas a docentes para verificar la implementación de estrategias de lectura y escritura en el aula.
2. En el segundo momento los estudiantes producirán textos narrativos en los que tendrán un acercamiento a la escritura desde la reconstrucción de su biografía.
3. En un tercer momento, a partir de la elaboración de un retrato, los estudiantes plasmarán un evento que haya sido significativo para ellos; posteriormente realizarán una construcción escrita en la que describirán el evento y las percepciones, emociones sensaciones y recuerdos evocados. Así mismo, expresarán qué cambiarían y qué no de ese momento.
4. El cuarto momento se trata de la construcción de árbol genealógico. A partir de la construcción de un árbol genealógico, los estudiantes indagarán en familia acerca de sus antepasados y sobre esas historias familiares que enriquecen como ser humano y describen la preservación histórica dentro de su contexto.

Trabajo con padres y abuelos:

1. En el primer momento se citarán los abuelos para realizar una tertulia familiar.
2. En un segundo momento, con el acompañamiento de algunos de los padres asistentes se llevará a cabo una segunda sesión en la que se realizarán grabaciones autorizadas y transcripciones de esas historias que sean significativas

4.3 Características o habilidades del docente a desarrollar dicha estrategia

Las instituciones educativas son las responsables de un proceso educativo que debe promover los valores y abogar por una educación integral, donde los estudiantes sean competentes en las diferentes ramas del saber y puedan convivir en armonía con su entorno, en este contexto, el maestro es un eje articulador de los procesos, no el único, pero sin duda alguna es un sujeto proactivo que debe dinamizar el proceso educativo, quien está inmerso en ese intercambio de saberes y de experiencias que se tejen en el aula de clase.

Medina (2009) argumenta que sin duda alguna se debe reclamar cada vez con más “ahínco que los profesores conozcan profundamente la materia que enseñan, que posean la habilidad necesaria para comunicar de una manera efectiva el conocimiento que es básico para el alumno, que sean capaces de proporcionar los medios pertinentes para desarrollar en sus estudiantes un pensamiento avanzado y que dispongan de las competencias que se requieren para crear en aquellos habilidades para la resolución de problemas”. Se requiere de docentes innovadores, curiosos, con habilidades comunicativas, sensibles e investigadores de su contexto y de su quehacer didáctico.

Se hace necesario un docente que conciba la educación como un proceso continuo y permanente, que indague sobre su práctica, documente, comprenda, interprete y reflexione sobre sus experiencias didácticas. Nosotros estamos invitados a ser maestros autoreflexivos, que indagemos sobre nuestras vivencias en el aula y fuera de ella, es necesario el despertar de nuestros sentidos, de nuestra sed de conocimiento para emprender un proceso infinito de formación, un maestro investigador que abogue por crear una conciencia ciudadana, reconocer en el otro a un ser político, un ser en construcción social. Un docente con conocimiento de la Lengua y la Literatura, creativo, emprendedor, un sujeto capaz de sorprenderse, de escuchar las experiencias de sus estudiantes y de aprender de las propias, un buen lector y un escritor reflexivo de su práctica.

4.4 Contexto particular donde se implementa la estrategia

La Institución Educativa Narciso Jose Matus Torres es una entidad pública en el municipio de Villavicencio, capital del departamento del Meta, sus 1186 estudiantes en la sede administrativa constituyen la población para los grados de sexto a once divididos en dos jornadas. La sede administrativa cuenta con treinta maestros en la jornada de la mañana y veintinueve, en la jornada de la tarde. Los estudiantes de grado décimo tienen la opción de elegir la modalidad de educación media y técnica entre Técnico en Sistemas y Técnico en manejo ambiental.

La Institución Educativa Narciso Jose Matus Torres tiene como modelo pedagógico el constructivismo. Desde la teoría Piagetiana el constructivismo es “un proceso de construcción interno, activo e individual”. Tünnermann (2011) citando a Piaget expone que el “mecanismo

básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actividad del alumno”; así mismo, explica que para Piaget los conocimientos que se aspira a que aprenda el alumno tienen que adaptarse a su estructura cognitiva. No obstante, desde esta perspectiva según Tünnermann (2011) la imagen del docente llega a ser de un simple acompañante y espectador de estos procesos. (Tünnerman, 2011)

Por su parte, el *aprendizaje significativo* propuesto por Ausubel, psicólogo y pedagogo, plantea la necesidad de enfatizar la enseñanza en los conocimientos previos de los estudiantes; en este sentido plantea que la tarea que tiene la enseñanza es indagar sobre lo que el estudiante sabe para comprender sus sistemas de comprensión y lógica. Así mismo, los nuevos conocimientos deben tener una conexión con los que ya se tienen, puesto que para Ausubel dichos conocimientos ayudarán a la comprensión y significación de los nuevos.

El aprendizaje significativo de Ausubel tiene como característica la teoría de la Asimilación en la que los viejos conocimientos se integran con los nuevos para poder dar una resignificación a lo existente y poder dar continuidad al aprendizaje. El énfasis de la enseñanza no es la memoria ni la repetición, es la conexión entre los diferentes conceptos que den un verdadero significado a lo que se aprende.

Según Tünnermann (2011), Ausubel definió tres condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje significativo:

1. Que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados.
2. Que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del alumno, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.
3. Que los alumnos estén motivados para aprender. (Tünnerman, 2011)

Vygotsky define el concepto "zona de desarrollo próximo" (ZDP) como la zona donde la acción del profesor, guía o tutor es de especial incidencia, esa teoría coloca al docente en un

lugar esencial como “facilitador” del desarrollo de estructuras mentales del estudiante con el fin de que este tenga la capacidad de construir sus aprendizajes.

La apuesta de la construcción de conocimientos evoluciona desde la perspectiva eminentemente individualista hasta el planteamiento de una construcción social en la que la interacción a través del lenguaje se hace más que necesaria. Desde esta perspectiva el docente juega un papel fundamental al convertirse en sujeto que facilita la superación del desarrollo cognitivo personal. Para Vygotsky, la función cognitiva aparece en el plano interpersonal y se reconstruye en el plano intrapersonal, en otras palabras, se da a través de la interacción con el otro y se desarrolla cuando se hace un proceso de interiorización integrando esos nuevos conceptos a la estructura cognitiva.

Desde esta perspectiva se ubica la institución educativa, tal como lo plantea el PEI; Modelo pedagógico Constructivista con enfoque *aprendizaje significativo*. Es importante resaltar que muchos de los docentes no conocen el modelo pedagógico y por lo tanto sus prácticas distan de lo que se plantea con esta propuesta; aún más, los pocos docentes que conocen el modelo manifiestan que en ocasiones recurren a acciones tradicionalistas para la enseñanza de sus asignaturas como medios facilistas y prácticos, por falta de tiempo, de recursos o de espacios institucionales. Por esto, en muchas ocasiones las prácticas de los docentes se convierten en trabajos individualistas, de aprehensión de conceptos y memorización de temas, dejando de lado la construcción social y abandonando la relación e integración de conceptos nuevos con los previos, en donde la lectura se convierte en simple decodificación para memorización y la escritura en evidencia de "un aprendizaje", es decir si el estudiante responde lo que el docente quiere, es aprobado, de lo contrario reprueba por no manejar la temática.

Algunas de las acciones más repetitivas por los docentes en sus aulas de clase son:

- Clases magistrales: Los estudiantes se organizan en filas y el docente, frente al tablero imparte sus conocimientos.

- Talleres: algunos de los docentes manifiestan entregar una guía al estudiante (copia de algún libro de texto o guía elaborada por él) y los estudiantes responden según lo visto en clases o según las lecturas provistas en el material.
- Clase–taller: Clase magistral acompañada de diferentes actividades de "aplicación" de conceptos, realización de ejercicios o construcción de oraciones.
- Resúmenes y dictados en algunas ocasiones el docente entrega las guías y le piden al estudiante que entreguen un resumen de texto. En otras ocasiones el docente toma su libro de texto y realiza dictados.
- Clase –evaluación–. Los docentes expresan que una vez terminada la clase y realizadas algunas actividades –ejercicios– los estudiantes deben prepararse para la evaluación. En caso de no aprobar, deben volverla a repetir. Así hasta que la gran mayoría aprueben.
- Construcción de gráficos. Una vez terminada la clase magistral, el docente pide a sus estudiantes que realicen dibujos donde presenten lo trabajado en clase o los lleva a la elaboración de esquemas de organización de información como mapas conceptuales. Cabe aclarar que los estudiantes acuden a la transcripción del 80% del contenido, sin llegar al nivel de síntesis apropiado para este tipo de esquemas.
- En cuanto a la comprobación de procesos de lectura. Los docentes del área de lengua castellana presentan preguntas literales del texto, acuden a la realización de trabajos escritos con resúmenes, análisis de estructura e identificación de elementos de las tipologías textuales. Los textos leídos, exponen los docentes, corresponde a la época o movimiento literario trabajado durante el periodo.

4 IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA, RESULTADOS Y ANÁLISIS

El taller diagnóstico se elaboró a partir de dos factores elementales implícitos en el área: comprensión lectora y producción textual. Para ello se elaboraron unas preguntas enfocadas a la lectura que facilitaban la comprensión textual para así promover los elementos básicos para una escritura adecuada. En ese sentido, los tres niveles de lectura existentes son literal, inferencial, crítico–intertextual, teniendo en cuenta que estos se relacionan de manera directa con las competencias cognitivas: interpretativa, argumentativa y propositiva.

El resultado del taller arrojó una serie de características que mostraban las limitaciones en el proceso formativo de los alumnos respecto a la comprensión y producción textual. Pero específicamente para la producción textual se logró establecer, por medio de una evaluación de carácter cualitativo, que aun que existe un gusto y un interés por escribir, los resultados de esta actividad mostraron una falta de coherencia en los escritos. Se tiene en cuenta que algunos estudiantes demostraron falencias en aspectos básicos durante la prueba diagnóstica planeada e implementada por los docentes investigadores, demostrando el limitado de reglas ortográficas, confusión en la selección adecuada de conectores lógicos a partir de la escritura de oraciones o párrafos y la manifestación de la intención comunicativa se reconoce limitada, debido, en su mayoría, a ciertos factores inherentes a su problemática, la cual se evidencia desde la desmotivación que se demuestra en la ejecución del trabajo asignado.

Sin embargo, se realiza la respectiva evaluación cuantitativa tomando como referentes los niveles referenciados en los lineamientos de lengua castellana a partir del desarrollo del factor referido a la producción textual, así:

Tabla 2. Evaluación cuantitativa

Nivel	Nombre	Características
A	Coherencia y cohesión local	Producir al menos una proposición. Concordancia sujeto/verbo. Segmentar o delimitar debidamente la proposición.
B	Coherencia global	• Producir más de una proposición de manera coherente. • Seguir un hilo temático a lo largo del texto. Es decir que, a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales, se mantiene un eje temático a lo largo de la producción.

C	Coherencia y cohesión lineal	• Establece algún tipo de relación estructural entre las proposiciones. Esta subcategoría da cuenta del uso de los conectores o frases conectivas que cumplen alguna función de cohesión entre las proposiciones. • Evidencia la/s relación/es interproposicional/es a través del uso de signos de puntuación con función lógica.
D	Pragmática	• La posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto. • La intención se refiere a la posibilidad de responder a un requerimiento. • La superestructura está referida a la posibilidad de seleccionar un tipo de texto y seguir un principio lógico de organización del mismo.

En este sentido la propuesta busca conformar e implementar un semillero de escritores que se oriente en la resignificación de sus historias de vida y a la institucionalización de una revista que dé cuenta de las experiencias que se suscitan en la cotidianidad del plantel. Dicha propuesta está dirigida principalmente a los docentes de la Institución Educativa de las diferentes áreas del conocimiento para lograr la transversalización del proyecto. La propuesta se divide en tres momentos así:

1. Primer momento: inicio.

Actividad: Taller de sensibilización docente.

Objetivo: Propiciar espacios de creación literaria y artística docente a partir de procesos de introspección para revivir sus historias, contrastando y enriqueciendo sus prácticas en el aula.

Descripción: Se desarrolla la actividad con diez docentes de las áreas de: preescolar, primaria, educación física, Ciencias Sociales y Lengua Castellana; la actividad se divide en tres periodos de tiempo.

- En el primero se desarrollan dos dinámicas de integración de equipo, “nudos humanos” y “descifrando la palabra” con el objetivo de romper el hielo y motivar a los integrantes del equipo de trabajo, posteriormente se hace una sensibilización a través de una terapia acompañada de música en la que los docentes reflexionarán y evocarán el momento en que tuvieron su acercamiento a la escritura. Así mismo se dirige esta actividad para la relajación y para la disposición frente a todos los momentos. Se lleva al docente también

a relacionar su primera palabra y aquella que resulta más significativa, así como la reflexión acerca de su labor docente y su asertividad en cada uno de los procesos cognitivos y relacionales–emocionales de sus estudiantes.

- El segundo está enfocado en la reflexión y socialización de las experiencias del primer momento. Se realizó un conversatorio acerca de las percepciones y emociones generadas en la actividad
- Como tercer momento se proyecta la película *Escritores de libertad* (Freedom writers), y se realiza un conversatorio al terminar para conocer la percepción del rol del maestro, rol de la escuela como institución de formación, rol del estudiante, manejo de la lectura y la escritura, estrategias docentes resultadas.
- Los docentes entregan un escrito; allí se plasman sus ideas, percepciones, expectativas, fortalezas, debilidades y otros; el reto que, como docentes, queda al ver otras experiencias de escritura y las estrategias que se pueden implementar en el aula para mejorar el desempeño de sus estudiantes. Así mismo, se pretende que el docente se acerque a estos procesos como desarrollo personal y profesional para poder motivarlos en los estudiantes.
- Con el objetivo de fomentar la escritura de los docentes, se hace entrega de un diario a cada integrante del proyecto. Cada docente recibe su diario y debe redactar una presentación que respondía a una serie de palabras claves. Después de la redacción de la presentación, los docentes comparten sus escritos y realizan un compromiso personal para documentar su experiencia profesional en su nuevo diario.
- Los docentes se involucraron en las actividades de escritura, presentaron columnas de opinión que dan cuenta de su experiencia docente y de las actividades adelantadas en proyectos y eventos institucionales. En sus escritos documentaron la planificación de las actividades, objetivos, responsables, anécdotas, además utilizaron fotografías que amenizan sus artículos y que exponen la vida institucional.

Recursos: Esta actividad se realiza en la biblioteca de la institución. Para su realización se requiere de colchonetas, música de ambientación, video beam, computador, hojas, lapiceros y refrigerio.

2. Segundo momento: Desarrollo

Actividad: Rincón literario

Objetivo: Desarrollar en los estudiantes habilidades producción textual, orientadas a las historias de vida, a través de la conformación de un semillero de escritores.

Descripción: Para esta actividad es necesaria la recuperación y adecuación de un espacio que se encuentra descuidado en la Institución Educativa. La nueva maloca es acondicionada con cojines, decoración y un vídeo beam. Se realiza principalmente con estudiantes de grado noveno y grado once, pero debido a su aceptación, se extiende a algunos grados de primaria y secundaria. Esta actividad se organiza en dos etapas:

1. Los estudiantes son llevados al lugar que se ha preparado –la maloca– donde se realizan diferentes sesiones de lectura. Esta primera etapa se divide en varias sesiones en las que se hacen lecturas dirigidas, lecturas en voz alta por parte de los estudiantes, conversatorios y diferentes entornos literarios para acercar a los estudiantes a la lectura.
2. Se presentan videos y películas que se han adaptado de los diferentes textos leídos. Con base en ellos los estudiantes representan de manera gráfica y escrita lugares y personajes. En este proceso de construcción textual, los estudiantes hacen predicciones en cada una de las sesiones acerca de los posibles eventos y el final. Así mismo se da la oportunidad que una vez terminado este proceso realicen construcciones de otros finales.
3. Teniendo en cuenta todo el proceso realizado durante las diferentes sesiones, los estudiantes como finalización de esta etapa, deben construir un texto. El primero como evaluación de la actividad y lo experimentado dentro de la maloca y un segundo texto corto en el que cuenten una experiencia, la más significativa, no hay tema específico, ni estructura textual, es un proceso inicial de escritura.

Recursos: Para esta actividad se requiere del espacio, cojines y otros elementos de decoración y ambientación, libros digitales, formatos audiovisuales.

3. Primer momento: inicio.

Actividad: Taller 3 Reconociéndonos

Objetivo: Propiciar espacios de creación literaria y artística docente a partir de procesos de introspección para revivir sus historias, contrastando y enriqueciendo sus prácticas en el aula.

- En un primer momento se realizó una sensibilización a un grupo de estudiantes de grado noveno acerca de la importancia de la lectura y la oportunidad de leer historias y reconocer las experiencias de otros individuos en sociedad, para dicha actividad se propuso la lectura de la obra “Diario de Ana Frank”.
- Como un ejercicio de interpretación y reconocimiento de los acontecimientos vividos por Ana Frank se sugirió la construcción, investigación y rastreo histórico del árbol genealógico de los estudiantes de grado noveno. En ésta actividad los estudiantes y padres de familia demostraron compromiso y ahínco para no sólo construir un árbol genealógico que dé cuenta de su linaje, además los estudiantes y padres de familia redactaron en el cuaderno denominado “Proyecto de Vida” anécdotas, remembranzas y acontecimientos curiosos y propios de cada familia.
- Como tercer momento se solicitó papel, lápiz, carboncillo y una fotografía antigua, con el objetivo de autorretratarse, éste ejercicio se acompañó con melodías que evocaban el sonido de la naturaleza para ambientar el proceso de introspección. Los estudiantes revivieron un momento de su pasado, expresaron sus emociones, sentimientos y adicionalmente respondieron algunas preguntas dirigidas como: ¿qué extrañan de esa época?, ¿qué cambiarían? Dicha actividad exploró sentimientos y posibilitó la expresión verbal, emocional y gráfica. El problema retórico se convirtió en una experiencia polisémica y a la vez íntima, despertando nuevos procesos de textualización donde todas aquellas ideas únicas se plasmaron en un lenguaje visible.
- Después de avanzar en la lectura de la historia de Ana Frank, los estudiantes procedieron a redactar su autobiografía y a escribir una serie de cartas para aquella adolescente, dentro de éste nuevo ejercicio de escritura se analizó su coherencia, cohesión, proceso de planeación, revisión ortográfica y análisis pragmático de la intención de cada carta.
- Posteriormente se analizó la macroestructura de la crónica periodística y la columna de opinión y se motivó la producción de textos que analicen problemáticas sociales e institucionales y sean publicadas en la primera edición de la revista *Vida matista*.

- Finalmente se realizó un concurso de diseño para seleccionar la caratula de la primera edición de la revista *Vida matista*, en esta actividad los estudiantes demostraron interés, procesos de planeación, organización, textualización y revisión.

• 5.1 Fases desde la perspectiva investigación–acción

En este capítulo se relaciona el proceso investigativo realizado con los docentes y estudiantes de la Institución Educativa Narciso Jose Matus Torres, analizando la propuesta de la revista *Vida Matista* con el objetivo de optimizar los procesos de producción de textual –en el componente semántico– de los estudiantes de grado noveno a partir de la reconstrucción de sus historias de vida.

A continuación, se presentan las categorías de investigación, subcategorías, etapas y microhabilidades de la escritura.

Tabla 3. Categorías de investigación, subcategorías, etapas y microhabilidades de la escritura.

Categoría	Subcategorías	Procesos		
Didáctica	Producción textual			
	Estrategia didáctica	Planificación	Acción	Reflexión
Historias de vida	Microestructura	Personajes, narrador	Espacio	Tiempo
	Macroestructura	Asunto	Hilo narrativo	Resolución
	Superestructura	Presentación	Desarrollo	Cierre
	Huella subjetiva	Emoción	Experiencia	Vivencia
Producción textual	Planificación	Generar ideas	Organizar ideas	Fijar objetivos
	Textualización	Coherencia	Cohesión	
	Revisión	Lectura	Corrección y reflexión	Relectura- reescritura Autoevaluación

Fuente: Propia

Una vez conceptualizado el proceso de producción textual, la importancia de las historias de

vida como el detonante creativo para que docentes y estudiantes sean participantes activos de un proceso de escritura continuo, que busca no solo realizar un ejercicio de catarsis de emociones, sino también crear una conciencia de la escritura a partir de aquello llamado “experiencia”, podemos analizar las siguientes fases desde la perspectiva de la investigación:

5.2 Planificación

Teniendo en cuenta los preceptos de Kemmís (1984) la investigación-acción es “una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales” e inmersos en el modelo espiral de su propuesta, encontramos la espiral de ciclos interrelacionados con sus respectivas fases: planificar, actuar,

Teniendo en cuenta una mirada autorreflexiva de los procesos de acción y reflexión frente a la planificación y la observación, estableciendo un modelo en espiral que dinamiza el analizar de las prácticas y permite una comprensión integral de la estrategia ejecutada se realiza la planeación de una secuencia didáctica orientada en tres ciclos de reflexión, en un primer momento se realiza con un grupo focal de docentes, el siguiente con estudiantes y el tercero con padres de familia y abuelos, cada ciclo se planifica teniendo en cuenta tres momentos: Sensibilización, producción: Recopilación de información, producción de textos, representaciones gráficas; diálogos entre participantes y evaluación: Revisión, corrección, publicación y promoción

En cada uno de los ciclos se realizaron procesos de planificación, acción, observación y reflexión encaminados a dinamizar el proceso investigativo y analizar la pertinencia de la propuesta y de las actividades sugeridas.

5.3 Acción

Latorre (2003) sustenta que el foco de la investigación será el plan de acción para lograr el cambio o mejora de la práctica o propósito establecido. “Hacer algo para mejorar una práctica”,

en esa justa medida, los momentos preparados en la secuencia didáctica “sensibilización, producción y corrección” se desarrollaron con docentes, estudiantes, padres y abuelos explorando aquellas experiencias únicas que a través de la escritura se convirtieron en narraciones de sus historias de vida. (Latorre, 2003)

5.4 Observación

El proceso de acción se complementa con el de la observación participante, Latorre (2003) argumenta que la observación recae sobre la acción, esta se controla y registra a través de la observación y nos permite ver qué está ocurriendo, en este sentido, el proceso investigativo se caracterizó por grabación de clase, reuniones con docentes, conversaciones críticas, registros anecdóticos, registro del proceso de observación y autoobservación en el diario de campo con el objetivo de documentar el proceso de investigación acción, el intercambio de saberes, de acciones y comportamientos en la implementación de la propuesta. (Latorre, 2003)

5.5 Reflexión

La reflexión fue un proceso permanente en la investigación, ya que se pretendió articular los procesos de planificación, acción, observación y reflexión en la planeación e implementación de la propuesta. La reflexión constituye el eje central del quehacer investigativo y permitió analizar no solo las prácticas de pares, sino las nuestras con el objetivo de autocuestionar nuestra labor y mejorar nuestras estrategias didácticas.

Reflexión en la escuela “voces que narran experiencias”

En el primer ciclo se realizó una propuesta de sensibilización ante el proceso de producción textual dirigido a estudiantes y docentes. Las actividades promovidas fueron direccionadas a redescubrir el sentido práctico, mágico y alterno de la escritura, ese fluir de significados y del

poder intrínseco codificado en la palabra. Lerner (2001) sugiere que participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, ¿y cómo hacerlo?, si hemos olvidado la importancia de la palabra, escribimos como instrumentos mecánicos que en su programación la escritura es una tarea por cumplir, de ahí la necesidad de recordar la importancia de la escritura, rememorar ese primer acercamiento a la lectura y escritura –tanto de estudiantes, como docentes– permite explorar aquellas historias de vida con recuerdos gratos y otros distantes de ese encuentro con las letras, siguiendo una espiral introspectiva, avalada por Kemmis y McTaggart (1988) como una de las características de la investigación–acción.

En este primer acercamiento a los primeros trazos de estudiantes y docentes se estudia la primera categoría de análisis enmarcada en el presente proyecto, que responde al análisis del rol docente y de su ejercicio didáctico en los procesos de producción textual. Entre las primeras experiencias socializadas, los docentes y estudiantes narraran el primer encuentro con la lectura y escritura, posteriormente se interroga acerca de la importancia de dichos procesos. Estos son algunos de los datos encontrados:

- Baja estimulación de hábitos lectores en casa.
- El aprendizaje de dichos procesos se asocia más a la escuela que dentro del hogar.
- La importancia del encuentro con el primer libro como vínculo subjetivo de una relación progresiva en el tiempo.
- El acercamiento al texto, ojear sus páginas, observar imágenes, primeras inferencias ante el texto.
- Exploración del papel y el lápiz como eje instrumental de los procesos.
- Los primeros trazos como símbolos de un lenguaje escrito.
- Las primeras letras se convierten un ejercicio que no se limita al papel y que se expande a cualquier superficie causando diferentes emociones.
- Actitud asertiva de ciertos maestros frente a los procesos de lectura y escritura, frente a otros recuerdos no gratos frente a la imposición y ejercicios mecánicos de asociación y memorización del alfabeto.
- Los docentes reconocieron la importancia de procesos de lectura y escritura.

En este último aspecto según los planteamientos de Jurado (1997) “no se puede aprender a escribir sin saber para qué sirve hacerlo. Dominar las convenciones no es saber escribir; es decir, se puede saber juntar palabras para armar frases, pero esto no es, por sí mismo, escribir”, de ahí la importancia de aquellos primeros docentes, quienes afrontan el reto de enseñar a leer y a escribir no como una actividad memorística, sino como un proceso complejo con profundas intenciones pragmáticas y semánticas. La escritura como proceso semiótico de codificación de significados, que busca no solo encriptar una historia a través de signos, sino que busca dar origen a un diálogo cultural de experiencias y de conocimientos que desbordan un simple ejercicio mecánico de respuestas a preguntas, o peor aún a una actividad carente de sentido.

El primer encuentro de sensibilización con docentes lejos de ser una panacea motivacional, se convirtió en un primer paso para reflexionar sobre ¿qué estamos haciendo? ¿Qué es lectura? ¿Cómo aprendimos a leer y a escribir? ¿Qué ha cambiado entre el proceso de aprendizaje de la escritura y el actual? ¿qué estoy escribiendo? ¿Cómo interviene la escritura en mi aula? ¿Cuál es la importancia de la escritura? ¿Cómo concebimos el proceso de escritura?, si bien es cierto, que se utiliza una terapia de relación como ejercicio de introspección con el objetivo de traer al presente las remembranzas del pasado e indagar nuestro pasado con la lectura y la escritura, para enfrentar un presente cuestionando nuestras prácticas y poniendo en tela de juicio aquello en lo que quizá sea concebimos como desaciertos educativos, también se trata de rescatar aquellas estrategias que hicieron de la lectura y escritura procesos agradables que permiten una conexión cognitiva que motiva la producción textual.

Por consiguiente, la escritura y la lectura no pueden quedarse en un simple ejercicio sensitivo donde las emociones afloraron en un tiempo y espacio concreto, sino que deben trascender un juego de emociones para convertirse en un verdadero proceso.

Finalmente, los docentes participan en un conversatorio acerca las estrategias didácticas de la escritura utilizadas en cada una de las áreas de enseñanza. En este espacio los docentes reflexionan sobre las diferentes estrategias de escritura según su área de enseñanza y establecieron un reto pedagógico por cumplir.

6. PROYECCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA

6.1 Proyección del diseño

Tabla 4. Actividades con docentes

ACTIVIDADES CON DOCENTES

ACTIVIDAD	OBJETIVO	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
El diario. Una experiencia de vida. Escuchar autor Autorretrato y retrato Entrega de diarios	Escuchar puntos de vista, perspectivas, estrategias, experiencias de vida y de escritura para iniciar proceso de escritura autónoma asignándole valor a las voces (textos) del otro.	Se realiza un conversatorio con un artista (escritor-periodista-cuentero) que cuente sus experiencias de vida.	A partir de las reflexiones generadas, se realiza un autorretrato y el retrato de algún par. Desarrollo de conversatorio. Se resalta la importancia de escuchar al otro y del valor del otro a través del retrato y el auto retrato en la resignificación de la realidad.	Se entrega los docentes participantes una agenda la cual servirá como diario para la reconstrucción y resignificación de sus propias historias de vida.
Canelazo y letras: Escritura de mensajes (amigo secreto) Creación de aforismos Canelazo	Utilizar espacios para la interacción entre pares y compartir experiencias pedagógicas y personales.	Se producen textos (cartas) las cuales son entregados a compañeros asistentes.	Cada participante escoge a un compañero y elabora un aforismo inspirado en él y lo entrega a su compañero.	Se termina con un conversatorio a partir de sus experiencias personales y alguna situación de clase. Se comparte una bebida.
Creación de artículo semana cultural-institucional	Producir textos académicos (artículos) basados en proyectos institucionales realizados durante al año.	A partir de los proyectos en el marco de la Semana cultural, se realizan artículos para publicarlos como evidencia de las acciones realizadas en proyectos desde el aula y que resulten como memoria pedagógica del quehacer en la escuela.	Cada participante entrega a los docentes investigadores sus artículos para ser publicados.	Lectura de artículos, intercambio de ideas y sugerencias, corrección y entrega final.
Carta a un estudiante.	Producir textos en los que pueda reflexionar acerca de su relación con los estudiantes y establecer espacios de negociación, dialogo y acercamiento.	A partir de distintas reflexiones generadas por el equipo de docentes investigadores, los docentes participantes construirán un texto que ser	Los docentes participantes construirán diversas clases de texto, otorgando significado a su quehacer docente y al papel importante del estudiante, y el suyo propio, en la	Se entrega la carta a los estudiantes que cada docente asigne con el compromiso de entregar una respuesta de la misma manera.

		entregado a uno de sus estudiantes.	resignificación de realidades y la intensión de mejorar su entorno.	
Primera edición revista. Construcción de la editorial.	Construir en equipo la editorial de la primera edición de la revista <i>Vida Matista</i> .	Recopilación de los artículos y textos gráficos aprobados para a publicación de la revista	Los docentes investigadores reconstruyen desde sus perspectivas los devenires y posteriores resultados de la de los procesos de escritura autónoma dentro de aula. Se elabora la editorial.	Lectura y corrección de los textos desarrollados.
Evaluación primera edición: lluvia de ideas. Sugerencias.	Dar a conocer los puntos de vista, percepciones, sugerencias y comentarios de las actividades realizadas durante el proceso.	Se inicia entregando un informe por parte de los docentes de los avances del proyecto	Docentes investigadores se reúnen para hacer una evaluación de los resultados obtenidos en los procesos de escritura, se plantean sugerencias y necesidades de cambios urgentes.	Evaluación del proceso desarrollado en clases.
Voces detrás de las letras: sugerencias de docentes, distribuciones secciones, diseño de estrategias de escritura por parte de docentes, conversatorios	Participar en el diseño, planeación, ejecución y evaluación de las diferentes actividades y estrategias para la enseñanza y el fortalecimiento de la escritura.	Durante todo el proceso de la implementación los docentes se distribuyen las funciones, secciones y responsabilidades parra cada participante.	Los docenes participantes aportan diferentes estrategias utilizadas o aquellas ideas innovadoras que acompañan los procesos en el aula.	Cada secuencia didáctica que genere uno o varios docentes en pro de la enseñanza de la escritura serán analizados desde perspectivas metodológicas y epistemológicas, respondiendo a una rejilla de evaluación.
Concurso de fotografía –fotos de la institución– descripciones	Resaltar los lugares de la institución, así como los eventos más importantes y que hacen parte del bagaje histórico.	Toma de fotografías de lugres, eventos y acciones realizadas en la escuela en pro de la producción escrita.	Las mejores fotografías pasan a selección para ser expuestas en una galería.	A partir de las fotografías se realizan descripciones y narraciones que son registradas en pies de foto para mayor compresión de las acciones en el aula.
Álbum fotográfico: “entre imágenes”	Construir la historia de la institución a través de la fotografía y la	Se realiza recopilación de fotografías. Los docentes	Se realiza lectura de las narraciones, se ajusta y se rescriben para ser publicados	Lluvia de ideas para establecer la fecha y el modo de realizar la galería de arte o álbum.

	descripción corta.	participantes construyen narraciones a partir de ellas	en una galería de arte institucional.	
Conversatorios: revelando nuestra identidad: lectura y narración de historias	Dar a conocer reflexiones y acciones en el aula desde la perspectiva personal y de producción escrita.	Se realizan actividades iniciales de reconocimiento de mí, de mi entorno y del otro.	Se realiza un conversatorio a partir de los escritos registrados y las experiencias suscitadas durante la elaboración del diario.	Se realiza una bitácora con las experiencias narradas por los docentes.
Al encuentro conmigo: presentación monólogo.	Presentar a través del teatro y elementos artísticos historias reales de acciones personales o dadas en dentro del aula.	Se presentan diferentes videos y muestras de monólogos. Se realiza conversatorio a partir de las historias narradas a través del teatro.	Se asigna un espacio para la construcción de un monólogo que dé cuenta de alguna de las experiencias narradas en el diario. Se presentan frente a los demás participantes.	Al finalizar se hace una breve evaluación de la actividad y se entregan reconocimiento a todos los participantes
Lectura sensorial	Evocar a partir de diferentes elementos recuerdos del pasado fortaleciendo relaciones de confianza y trabajo en equipo.	Se adecuan diferentes espacios que permiten apreciar y disfrutar de cada uno de los sentidos.	Los docentes pasan por cada estación y realizan las instrucciones correspondientes. Deben ir con los ojos vendados durante toda la actividad. Se fortalece trabajo en equipo y valores como la confianza y el cuidado del otro.	Se construye un texto que dé cuenta de la experiencia durante la actividad.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. **Estudiantes**

ESTUDIANTES				
ACTIVIDAD	OBJETIVO	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
Construcción de monólogo: Un encuentro conmigo	Reflexionar y producir textos a partir de vivencias y experiencias propias, comunicándolas a partir del arte.	Se presentan algunos videos para que observen cómo se realiza un monólogo. Se muestran también algunos textos para	Los estudiantes escriben su propio monólogo y lo presentan frente a sus Compañeros y docente.	Se realiza un conversatorio a partir de las experiencias. De la actividad quedan grabaciones de algunos monólogos y del

		reconocer la estructura de este tipo de texto.		momento de la evaluación.
Contando crónicas.	Utilizar diferentes tipos de textos para dar cuenta de hechos cotidianos diferenciando la realidad y la fantasía.	El docente trabajar la tipología textual e indica la construcción de crónicas que den cuenta de algún evento positivo o negativo descrito en este tipo de textos.	Los estudiantes se ubican en diferentes espacios de la institución y de manera individual elaboran su crónica. Se realiza la lectura de algunas y correcciones.	Se realizan correcciones y una segunda entrega que responda a los ajustes en cuanto a forma del escrito. Entre todos se eligen cuáles serán publicados.
Película: Voces inocentes. Voces inferencias. cine foro- Recomendación	Dialogar y producir textos a partir de conversatorios: escuchar al otro, hacer inferencias, obtener deducciones, establecer posturas y expresar creencias de obras de arte.	Se proyecta la película: <i>Voces inocentes</i> . Antes de esto se realizan inferencias y una contextualización de la situación social descrita en la película.	Se proyecta la película y se hace un conversatorio. Este está orientado a la visión de la sociedad su influencia y en el sujeto como ser social, el análisis y comparación del entorno familiar y social, –entre otros–.	Se realizan actividades de comprobación de aprendizaje, taller análisis del video y finaliza con la realización de un conversatorio.
Amigos y letras. Amigo secreto, esquelas	Expresar emociones a través de diferentes tipos de textos.	Realización de actividades de recreativas, juego en equipos que motive la sana competencia.	Ambientación con música suave, elaboración de cartas y esquelas que son entregadas a sus compañeros.	Lectura de algunas de las cartas y socialización de las experiencias resultantes de la actividad.
Sus mejores disfraces, disfraz favorito: cuento terror	Dar significado a las distintas realidades y eventos dentro de su comunidad.	Los estudiantes escriben cuál ha sido o sería su mejor disfraz y por qué.	Cada estudiante construye un cuento de terror que pueda acompañar el uso de este disfraz	Se realiza una narración oral de los cuentos, ambientados con música, luces y disfraz.
Recopilación de mejores textos.	Recopilar, corregir y publicar los mejores escritos en la revista <i>Vida Matista</i> .	Entrega de textos a estudiantes para la corrección y reescritura. Entrega de los dos textos.	Se escoge un comité de selección, quienes leen los textos y los escogen para la publicación, este comité está conformado por estudiantes y docentes participantes.	Diseño y organización de los textos para la publicación.
Escribir tarjetas, afiches en momentos	Elaborar material escrito con diferente	En cada una de las actividades el comité de	Planeación, diseño, adecuación, organización de la	

específicos.	intencionalidad y que respondan a una estructura textual específica.	publicidad es el encargado de elaborar afiches, folletos y otros, que puedan promocionar las diferentes actividades del proyecto.	información e impresión de poster, folletos y volantes para la promoción de eventos o productos.	
Lectura: historias de vida de otros y reflexiones. Aborto, muerte, enfermedad, abandono, desplazamiento...	Dotar de sentido diferentes historias que han sido escritas con el fin de moralizar, enseñar, prevenir y cambiar actitudes y comportamientos en el ser humano.	Lectura de historias de vida basadas en acontecimientos como enfermedades, abortos, desplazamiento forzado, violencia familiar, abandono, etc		Construcciones textuales a partir de esas historias ocultas con la posibilidad de cambiar nombres o añadir elementos de la fantasía, corrección y segunda entrega.
Redes sociales-artículo, suplantación de identidad, seguridad informática	Reconocer y publicar en las redes sociales, siendo estas un medio de comunicación que debe responder a cuestiones éticas.	Análisis de casos reales de comportamientos inadecuados presentados en las redes sociales.	Diálogo con padres, familiares y amigos para generar un listado de valores éticos que se deben manejar en las redes sociales, así como de experiencias negativas en estos medios. Conversatorio y exposiciones. Lluvias de ideas. Redacción de “contrato personal”	Diseño y creación de obra de teatro que muestre la problemática y las posibles soluciones, elaboración escrita de “contrato del manejo adecuado de las redes” donde cada quien realiza un compromiso consigo mismo del uso responsable de las redes sociales.
Concurso de cuento	Incentivar la producción de texto narrativo de manera auténtica que respondan a características semánticas y aspectos sintácticos.	En el marco de la celebración del día del idioma, se incentiva la construcción de cuentos y la publicación de textos en una edición especial de la revista.	Construcción, revisión y corrección de cuentos. Selección de textos a publicar. Diseño de portada de la edición especial. Diseño de publicidad. Participación abierta a toda la institución.	Publicación de la edición especial, día del idioma, concurso de cuento. Actividad de lanzamiento de la edición especial de la revista.
Mi árbol, mi vida.	Realizar campañas	Solicitud de	Campaña de	Redacción de

El mensaje de la naturaleza.	de embellecimiento del entorno a través de la asignación simbólica a elementos de la naturaleza, generando espacios de reflexión, catarsis y cambio de actitudes en relación a este.	permiso ante las instituciones necesarias para la reforestación de zonas de la institución y del municipio. Invitados: Reflexión acerca de cuestiones ambientales y el impacto del hombre en la naturaleza. Reflexión acerca del símbolo como representación del pensamiento y emociones humanas.	reforestación de zonas del municipio. Asignar valor ético, personal o emocional al árbol sembrado y elaboración textual a partir de esta resignificación de la realidad.	experiencias para la siguiente edición de la revista. Corrección y reescritura de artículos. Organización de material. Fotografías y artículos.
-------------------------------------	--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Padres, abuelos y familiares

PADRES, ABUELOS Y FAMILIARES				
ACTIVIDAD	OBJETIVO	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
Tertulia: invitado especial	Escuchar las diferentes voces que desde afuera construyen escuela.	Interacción con escritor quien cuenta su experiencia y algunas historias que hagan parte de su trayectoria	Conversatorio con padres y familiares de la función de la familia en la construcción del ser humano. Charla con psicólogo acerca de patrones de crianza, manejo de emociones y resolución de conflictos. Actividades de intercambio de roles.	Reflexiones y apreciaciones de la actividad. Compromiso de seguimiento. Producción de textos que resuman la actividad y las percepciones de los asistentes.
“Una cena especial”	Reconocer el valor de la familia y su lugar dentro de ella, fortaleciendo lazos y asignado el valor y rol de cada integrante.	Realización de videos: preguntas a padres e hijos de manera independiente.	Revisión del material por parte de docentes investigadores. Selección y proyección de casos más impactantes. Conversatorio de la importancia de generar espacios de distracción y diversión familiar.	

Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

1. El trabajo permitió observar las diferentes posturas de los docentes frente a la escritura. Desde esta perspectiva, la escritura era concebida, por algunos docentes, como verificador de procesos de aprendizaje, para otros, simplemente, no era importante, pues su área o asignatura no requería del desarrollo de estas habilidades. De igual forma, algunos de los docentes manifestaron que la escritura se remitía únicamente a transcripción de textos académicos o de información escrita en el tablero o de procesos

de “síntesis” literal de los contenidos de un texto, sin dar cuenta de un proceso de análisis y comprensión.

Algunos de los docentes de la Institución Educativa no tenían en cuenta, a la hora de evaluar procesos de escritura, el uso de reglas ortográficas, elementos de coherencia y cohesión y espacios de expresión creativa y libre; lo que evidenció que los docentes no contextualizaban a los estudiantes para generar un aprendizaje significativo y que respondiera a lo planteado en el PEI de la Institución Educativa.

Las actividades realizadas permitieron una nueva postura frente a estos temas. Los docentes participantes realizaron reflexiones partiendo de procesos personales de producción textual hasta replantear sus propias exigencias y expectativas para con estudiantes, reflexiones que los llevaron a construir nuevas formas de motivar y evaluar, con el fin de desarrollar las microhabilidades de la escritura.

2. La Institución Educativa fue receptiva a la propuesta, permitiendo y facilitando un ambiente áulico propicio para el desarrollo de las diversas actividades. Es así como se logró la institucionalización de la maloca como espacio de lectura y escritura. Estos espacios físicos fueron el escenario apropiado para desarrollar actividades con docentes, padres y estudiantes.

Así mismo, desde la coordinación académica se crearon espacios enmarcados en el currículo institucional dando prioridad a una hora semanal para el desarrollo de diversas actividades encaminadas a optimizar estos procesos, además se contó con la participación de escritores de la región, quienes, con su gran experiencia y talento literario, narraron grandes aventuras literarias, aciertos y desaciertos en la vida del escritor, motivando los procesos de escritura desde el aula y la familia.

3. Se diseñó una revista que construye la historia institucional a partir de publicaciones que reflejan las experiencias académicas, las historias de vida de estudiantes y docentes, artículos científicos y académicos desde las diferentes áreas y recopila las vivencias,

aportes, proyectos de las dos modalidades y diferentes artículos que los estudiantes y docentes consideren dignos de ser leídos.

Este trabajo evidenció también que el generar nuevas estrategias, entregar objetivos y tener un propósito de enseñanza claro, facilita la motivación del docente y de los estudiantes en la producción de texto, fomenta un pensamiento creativo, ayuda a los estudiantes en sus procesos de catarsis, se fortalecen relaciones familiares y procesos personales. Las diferentes actividades permitieron reconocer dificultades afectivas, ausencia de padres y madres, situaciones sociales negativas, relaciones malsanas con compañeros y personas cercanas y se inician procesos de acompañamiento desde psicorientación.

Finalmente, el seguimiento que se hizo a los escritos de los estudiantes permitió evidenciar avances significativos en los procesos de producción y corrección. Se observó que los estudiantes son más conscientes del uso de las reglas de ortografía y de elementos de coherencia y cohesión en el momento de la verificación y comprobación, además que sus procesos de redacción son un poco más eficientes; al momento de inventar historias se agilizaron la creatividad y fluidez de las acciones y personajes. Se fortalecieron las relaciones del grupo al realizar lecturas voluntarias y corrección grupal de textos, se aportaron ideas, vocabulario, definiciones, entre otros.

En conclusión, esta estrategia en su primera etapa permite identificar las concepciones de los docentes frente a los procesos de escritura y los lleva a reflexionar sobre su quehacer pedagógico, la forma en que está enseñando a sus estudiantes y la necesidad de investigar e innovar en la escuela para mejorar los resultados de las distintas pruebas.

Los docentes manifiestan que este tipo de estrategias dinamizan los procesos de enseñanza, los hacen más significativos, ayudan al aprendizaje y a mantener la disciplina y como valor agregado, permite el reconocimiento de la otredad, el fortalecimiento de las relaciones familiares, el conocimiento oportuno de situaciones problema en los estudiantes y por ultimo pero el más importante promueve, motiva y optimiza la

habilidad escritora de docentes y estudiantes logrando transversalidad en el proceso sin descargar la responsabilidad en los docentes del área de castellano siendo la historia de vida, el baluarte de la expresión escrita.

8. APRENDIZAJES Y SUGERENCIAS A LA INSTITUCIÓN

Aprendizajes.

La propuesta didáctica *Escritores Matistas, la escritura para la resignificación de historias de vida* que contó con la participación de docentes y estudiantes de la Institución Educativa Narciso José Matus Torres, pretendía que los docentes de las diferentes áreas llegaran a reflexionar sobre sus prácticas referentes a la motivación, enseñanza, seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza de la escritura, la cual está estrechamente ligada con los procesos de lectura y, de esta forma, generaran espacios y acciones que brindaran como resultado el fortalecimiento o renovación de esas prácticas en el aula.

La producción de textos, a partir de historias de vida, se consolidó en una propuesta para que los docentes y estudiantes se acercaran a la escritura como medio de catarsis de sus experiencias, generando movimiento de estructuras mentales, no solo en su ser emocional sino cognitivo. Este proyecto se fundamentó en la concepción de la enseñanza basada en los intereses y motivaciones de los estudiantes, respondiendo así al modelo pedagógico que orienta las prácticas en la Institución Educativa, el cual retoma los planteamientos del constructivismo enfocado en el aprendizaje significativo, con la certeza que esto genera resultados positivos a nivel cognitivo en cuanto al uso adecuado de la lengua, la destreza en el uso estrategias discursivas, el desarrollo de las habilidades comunicativas, el uso correcto de elementos gramaticales y pragmáticos, la mejora de la comprensión de lectura, además del desarrollo de las microhabilidades de escritura propuestos por Cassany; comprensión y análisis del contexto cotidiano de los estudiantes y como memoria de las prácticas, resultados del quehacer docente en las diferentes actividades institucionales y optimización de los procesos de evaluación.

Debido a la riqueza cultural y contextual de la comunidad educativa y luego de encontrar la gran influencia que tiene el lenguaje oral, se observa la necesidad de fortalecer los procesos formales de producción textual y, como pretexto de ello, rescatar, a través de la escritura, todas estas experiencias que hacen parte de la historia de la Institución Educativa, así como todo ese sistema de valores, creencias, concepciones de mundo, temores que hacen parte de la cotidianidad.

El primer ciclo permitió realizar una sensibilización ante el proceso de producción textual dirigido a estudiantes y docentes. Las actividades promovidas fueron direccionadas a redescubrir el sentido práctico, mágico y alterno de la escritura, ese fluir de significados y del poder intrínseco codificado en la palabra.

Lerner (2001) sugiere que participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, ¿y cómo hacerlo?, si hemos olvidado la importancia de la palabra, escribimos como instrumentos mecánicos que lo hacen porque en su programación la escritura es una tarea por cumplir, de ahí la necesidad de recordar la importancia de la escritura, rememorar ese primer acercamiento a la lectura y escritura tanto de estudiantes, como docentes, permitió explorar aquellas historias de vida con recuerdos gratos y otros distantes de ese encuentro con las letras, siguiendo una espiral introspectiva, avalada por Kemmis y McTaggart (1988) como una de las características de la investigación acción; así mismo este primer momento permitió encontrar una serie de dificultades en el manejo de elementos lingüísticos, gramaticales y pragmáticos de la lengua como lo son el uso de conectores, relaciones de coherencia y cohesión, uso de signos de puntuación, claridad y puntualidad, procesos de análisis y síntesis de información, entre muchos otros.

En este primer acercamiento a los primeros trazos de estudiantes y docentes se analizó la primera categoría enmarcada en el presente proyecto, que responde al análisis del rol docente y de su ejercicio didáctico en los procesos de producción textual. Entre las primeras experiencias socializadas, los docentes y estudiantes narraron el primer encuentro con la lectura y escritura, posteriormente se interrogó acerca de la importancia de dichos procesos, entre algunos datos encontrados tenemos:

- Baja estimulación de hábitos lectores en casa.
- El aprendizaje de dichos procesos se asocia más a la escuela que dentro del hogar.

- La importancia del encuentro con el primer libro como vínculo subjetivo de una relación progresiva en el tiempo.
- El acercamiento al texto, ojear sus páginas, observar imágenes, primeras inferencias ante el texto.
- Exploración del papel y el lápiz como eje instrumental de los procesos.
- Los primeros trazos como símbolos de un lenguaje escrito.
- Las primeras letras se convierten un ejercicio que no se limita al papel y que se expande a cualquier superficie causando diferentes emociones.
- Actitud asertiva de ciertos maestros frente a los procesos de lectura y escritura, frente a otros recuerdos no gratos frente a la imposición y ejercicios mecánicos de asociación y memorización del alfabeto.
- Los docentes reconocieron la importancia de procesos de lectura y escritura.

En este último aspecto, según los planteamientos de Jurado (1997), “no se puede aprender a escribir sin saber para qué sirve hacerlo. Dominar las convenciones no es saber escribir; es decir, se puede saber juntar palabras para armar frases, pero esto no es, por sí mismo, escribir”, de ahí la importancia de aquellos primeros docentes, quienes afrontan el reto de enseñar a leer y a escribir no como una actividad memorística, sino como un proceso complejo con profundas intenciones pragmáticas y semánticas. La escritura como proceso semiótico de codificación de significados, que busca no solo encriptar una historia a través de signos, sino que busca dar origen a un diálogo cultural de experiencias y de conocimientos que desbordan un simple ejercicio mecánico de respuestas a preguntas, o peor aún a una actividad carente de sentido. El proceso investigativo en el segundo momento, denominado desarrollo se estructuraron una serie de actividades con el objetivo de explorar las historias de vida como un detonante creativo que permitiera la creación de textos. Finalmente, en el momento de cierre, docentes, estudiantes y padres de familia reflexionaron sobre cada una de las actividades establecidas y se realizó un ejercicio de lectura, revisión, corrección y reescritura del texto.

Durante este proceso de investigación se hace evidente la necesidad de centrar nuestras prácticas de aula, no en libros reglamentarios y ni siquiera en los programas establecidos por el Ministerio de Educación (considerando que la única forma de seguirlos y responder a ellos es a

través de dictados y practicas obsoletas). El docente debe cambiar su estructura mental en cuanto al constructo tradicional de la educación. Es por ello que se hace necesario el diseño de estrategias didácticas centradas y pensadas en los estudiantes pues, como lo evidencian los resultados de este trabajo, facilitan el aprendizaje, hay una mayor apropiación de contenidos y aplicabilidad de estos y generan mayor motivación y participación del estudiante como sujeto activo de su propio proceso.

Así mismo, es importante que el proceso de escritura y lectura sea asumido por todos los docentes, sin importar el área de conocimiento que direcciona; el docente debe ser consciente que estos procesos son transversales, necesarios para todas las áreas y por lo tanto deben ser motivados y ejercitados desde las diferentes disciplinas.

Las diversas actividades que conformaron esta estrategia permitieron que los docentes se interesaran más en el proyecto y manifestaran, de manera constante, su deseo de participar en las diferentes etapas, a través de la innovación, elaboración de material, adecuación de espacios, diseño de actividades y estrategias para motivar y convocar de manera libre a sus estudiantes, independientemente en si tienen o no las habilidades.

Todo docente e investigador debe ser consciente de la importancia que tiene el innovar en su quehacer cotidiano. Las historias de vida de nuestros estudiantes, sus formas de concebir el mundo, formas de vivir dentro de un contexto, practicas sanas o inapropiadas, recuerdos, añoranzas y sentimientos fueron el detonante por excelencia para lograr que los estudiantes se acercaran a la escritura, y no solo a nivel académico. Este proyecto permite entrever una serie de situaciones que requieren de una mayor atención por parte de la escuela y el Estado, situaciones de consumo de drogas, de abandono, abuso y otras problemáticas se ven como pequeños destellos que, en algunos casos, y en medio de lágrimas y letras, buscan una salida en busca de la paz, tranquilidad y perdón, en otros, son sencillamente la experiencia de contar una anécdota después de la victoria.

En consecuencia, este proceso investigativo (nos) ha permitido reflexionar sobre las prácticas y el rol como docentes, permitiéndoles verse a sí mismos y a los estudiantes como seres humanos, necesitados de afecto, de atención, de ser escuchados y comprendidos; este proceso los (nos) motivó a intentar ser más asertivos, no solo en la comunicación sino en la asignación de tareas; conociendo familias, aventuras, alegrías y tristezas de los estudiantes; y, tal como lo esperábamos, se logró un mayor acercamiento de ellos a este proceso de la escritura.

En consecuencia, como respuesta al esfuerzo de los docentes en proponer actividades nuevas, se reconoce el valor emocional, literario y cultural que tiene la historia de vida para generar mayor motivación. Así, los estudiantes expresaron su deseo de escribir historias sin importar que, de manera inicial, se cumpliera con una normatividad para luego, después de varias correcciones, se pudiera seleccionar y publicar.

Estas estrategias muestran, además de mayor participación por parte de los estudiantes, una mayor búsqueda de espacios institucionales –y en casa– para hacer de lo más “simple” grandes oportunidades para escribir.

Los estudiantes se sintieron motivados a escribir, sus voces recobran valor. Se ven reconocidos en sus textos, se ven como agentes externos de una realidad propia, lo que los hace más críticos y analíticos, así mismo, se da la oportunidad de reconocer al otro y conocer su contexto, de comprender sus formas de actuar y de respeto a la diferencia. Por otro lado, durante este tiempo, los estudiantes, a través de la relectura y a verificación, se hacen conscientes de los “errores” en el uso de palabras, la ausencia de signos de puntuación y en elementos de coherencia y cohesión, entre otros aspectos referentes al uso adecuado de la lengua.

Finalmente, este tipo de trabajos permiten que nuestros nuevos escritores y por lo tanto lectores se interesan por acceder a otras historias contadas por sus personajes, las reconstruyen y se motivan a contar otras historias, se acercan a textos de sus compañeros y textos de otros autores de una época y corriente específica.

El centro de la enseñanza deber ser el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas propuestos desde las diferentes áreas a través de estrategias de lectura y escritura centradas en el estudiante. Los docentes estamos llamados a propiciar el desarrollo de las habilidades comunicativas, así como la lectura, escritura y comprensión textual en las diferentes áreas y ante todo a reflexionar sobre nuestras estrategias didácticas.

REFERENCIAS

- Ángeles, O. (2003). *ENFOQUES Y MODELOS EDUCATIVOS CENTRADOS EN EL APRENDIZAJE*. Obtenido de Universidad Pedagógica:
<http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos2.pdf>
- Arroyo, R. (2015). *LA ESCRITURA CREATIVA EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA*. Obtenido de Repositorioa Abierto de la Universidad de Cantabria:
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7821/ArroyoGutierrezRaquel.pdf;sequence=1>
- Benavides, A., Carvajal, C., Cohen, J., Muñoz, M., & Quiñones, J. (08 de 2011). *Educación moderna y educación tradicional*. Obtenido de Trabajar en Equipo:
<http://trabajarenequipo.pbworks.com/w/page/7632335/Educaci%C3%B3n%20moderna%20y%20educaci%C3%B3n%20tradicional>
- Bolívar, A. (2016). *Las historias de vida y construcción de identidades profesionales (Universida de Granada)*. España: Editora da Pontificia .
- Camps, A. (2011). *LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN LA ENCRUCIJADA DE MUCHOS CAMINOS*. Barcelona.
- Cassany, D., & Ferrero, C. (2005). *Para la producción de escritos en un Centro de Redacción Virtual*. Madrid: Edinumen.
- Castañeda, A. E. (2018). *Complejidad y narrativas: identidad del docente en posgrados y educación*. Bogotá D.C. Colombia: Ediciones USTA.
<https://ediciones.usta.edu.co/index.php/publicaciones/ciencias-sociales/complejidad-y-narrativas-identidad-del-docente-en-posgrados-en-educaci%C3%B3n-detail>
- Castañeda, A. E. (2017). Eje temático, categoría emergente y prácticas docentes. En G. R. Vargas Rodríguez, *Pensar la investigación desde la creatividad, la diversidad y la inclusión: una mirada desde la educación posgradual* (págs. 144-154). Bogotá D.C., Colombia: Ediciones USTA. Obtenido de
<file:///D:/Desktop/CRAI/TESIS%20DIDACTICA/Vargasgerman2018.pdf>
- Cifuentes, E., González, J., & Morales, D. (2014). *El reto de formar lectores y escritores desde la infancia: una realidad que va más allá del aula*. Bogotá: Universidad Minuto de Dios.
- Cortina, A. (2015). *El proyecto didáctico de José Luiz Fiorin para la enseñanza de lectura y de producción de texto*. Obtenido de Scielo: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v10n3/2176-4573-bak-10-03-0027.pdf>
- De Castro, D. P. (2008). Los procesos cognitivos de revisión en el establecimiento de la coherencia en narraciones escritas por niños de 10 años. *Tesis de maestría inédita*). Cali, Colombia: Universidad del Valle, Cali, Colombia.

El Espectador. (22 de 02 de 2016). *Investigación deja ver el “pobre” nivel de lectura y escritura de “primíparos” del país*. Obtenido de El Espectador:
<https://www.elespectador.com/noticias/educacion/investigacion-deja-ver-el-pobre-nivel-de-lectura-y-escri-articulo-617982>

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Barcelona (españa): Morata.

- Feo, R. (2010). *ORIENTACIONES BÁSICAS PARA EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS*. Instituto Pedagógico de Miranda.
- Forero, M. (2006). DESAROLLO DE LA ESCRITURA: ADQUISICION Y DOMINIO. *REDALYC*, 40.
- Foucault, M. (1999). *La escritura (en Estética, Ética y Hermenéutica) Obras Esenciales Volumen I*. Barcelona (España) : Paidós .
- Galvis, A. (25 de 08 de 2014). *Algunas iniciativas para mejorar la producción y la comprensión de textos en la educación superior*. Obtenido de MEDIA SERVER - PERSEO:
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/m408pdf-N6RRV-articulo.pdf>
- Grinnell, R. (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. Illinois.: Peacock Publishers.
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona (España) : Herder.
- ICFES. (2015). *ICFES* . Obtenido de
<http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jspx>
- Jiménez, C. (02 de 12 de 2011). *El Tiempo*. Obtenido de Profesor renuncia a su cátedra porque sus alumnos no escriben bien: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-10906583>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1984). *Cómo planificar la investigación-acción*. Los Angeles : Laertes .
- Kurt, L. (1946). *Acción research and minority problems. Journal of Social Issues*. Canada.
- Larrosa, J. (2004). *Universitat de Barcelona*. Obtenido de Sobre la Experiencia:
http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción; conocer y cambiar la práctica educativa* . Barcelona (España) : Graó.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. . Mexico: Daniel Goldin.
- Lomax, P. (1990). *Managing Staff development in Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- López, L. (2013). *La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo* . Obtenido de redalyc:
<http://www.redalyc.org/html/4418/441846100003/>
- Medina, A., & Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid (España): PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
- Montealegre, F. &. (2006). Desarrollo de la lectoescritura. Adquisición y dominio. *Redalyc*, 40.

- Murillo, M. (10 de 2010). *La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la ive*. Obtenido de Universidad Autónoma de Barcelona: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/32100/memf1de1.pdf>
- Pontificia Universidad Javeriana (Cali). (03 de 05 de 2014). *Centro de Escritura Javeriano*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana (Cali): http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1
- Puerto, R. (2015). *Universidad Militar Nueva Granada*. Obtenido de COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DOCENTES PARA FORTALECER PROCESOS DE LECTURA COMPRENSIVA, EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PIO ALBERTO FERRO PEÑA DE CHIQUINQUIRA (BOYACÁ) : <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/7621/1/Puerto%20Hernandez%2C%20Rosa%20Nelcy%20%202016.pdf>
- Pulido, O., & Gómez, L. (2017). *Sobre la escritura como experiencia*. Obtenido de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia : https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/6164
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la Investigación* . Obtenido de Escuela Superior de Guerra Naval : https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20de%20Edici%C3%B3n%202016.pdf
- Sancho, J. (2009). *Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social*. Obtenido de scielo (Universidad de Barcelona): http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022014000200003
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Aprendizaje, ISSN 0210-3703: Canadá.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona (España): Paidós.
- Tünnerman, C. (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. Obtenido de Redalyc: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Universidad de los Andes. (2007). *Universidad de los Andes*. Obtenido de Centro de Investigación en Lectura, Escritura e Innovaciones Socioeducativas (CENDILES: Universidad de los Andes
- Vargas Rodríguez, G. R. (2017). La investigación desde la Maestría en Educación: A partir de los propósitos institucionales. En G. R. Vargas Rodríguez, *Pensar la investigación desde la creatividad, la diversidad y la inclusión: una mirada desde la educación posgradual* (págs. 65-71). Bogotá D.C., Colombia: Ediciones USTA. Obtenido de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12716/Vargasgerman2018.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Vygotski, L. (1931). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Obras Escogidas III*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para Investigar; Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Argentin: Editorial Brujas.

ANEXOS

Desarrollo de la actividad primer momento

Propiciar espacios de creación literaria y artística docente a partir de procesos de introspección para revivir sus historias, contrastando y enriqueciendo sus prácticas en el aula.

En el marco de la construcción de la estrategia didáctica se desarrollaron diferentes actividades que permitieron dar a conocer la estrategia a nivel institucional e involucrar a la comunidad educativa.

El día 18 de noviembre se realizó este ejercicio con la participación de diez docentes de las áreas de: preescolar, primaria, educación física, Ciencias Sociales, matemáticas y Lengua Castellana, etc.

En un primer momento se realizó un saludo de bienvenida, posteriormente se realizaron dos dinámicas de equipo con el objetivo de motivar a los participantes en una actividad de reflexión creando un escenario de armonía y trabajo en equipo, para ellos los docentes realizaron la dinámica del nudo humano.

Los docentes formaron un círculo, se tomarán de las manos para formar un nudo humano con los brazos, después de formar el círculo, alcanzaron y tomaron las manos de dos docentes, cada mano izquierda tomó la mano izquierda y cada mano derecha debe tomar una derecha, finalmente los docentes procedieron a desenredar el nudo humano, este ejercicio fue muy productivo porque permitió romper el hielo y crear vínculos de confianza.

Al terminar la primera dinámica de equipo solicitó a los docentes conformar dos equipos (femenino y masculino), se organizaron en una fila india, se procedió a entregar un lápiz y papel, los docentes investigadores mostraban una ficha con una palabra específica, cuyo significado debía ser dibujado por cada integrante del equipo, para finalmente descubrir la palabra seleccionada.

Ilustración

Actividad con docentes: Resolución de conflictos.



Ilustración

El desarrollo de la segunda dinámica de equipo consolidó un ambiente propicio para jugar con las palabras, el tratar de descubrir la palabra que cada uno de los integrantes del equipo dibujó

fue un desafío comunicativo que permitió introducir el juego de la escritura como una alternativa de interpretación, decodificación y trabajo colaborativo.



Ilustración

A continuación, se realizó una sensibilización a través de una terapia acompañada de música en la que los docentes reflexionaron y evocaron sus primeras palabras, la música permitió que los docentes se relajaran y se reencontraran con su pasado. Los maestros se dejaron llevar por la música y por el ejercicio de sensibilización liderado por el docente investigador José Roa Pulido, participaron activamente narrando su primer encuentro con la lectura y la escritura a través de una pequeña narración de su historia de vida que conecta la infancia, la familia y la escuela. Las remembranzas permitieron aflorar emociones hacia aquellos primeros libros, maestros y maestras quienes con sus enseñanzas fueron su primer vínculo con el proceso de lectura y escritura.

En el tercer momento se proyectó la película *Escritores de libertad* y se realizó un conversatorio para conocer la percepción del rol del maestro, rol de la escuela como institución de formación, rol del estudiante, manejo de la lectura y la escritura, estrategias docentes.

Los maestros narraron algunas estrategias didácticas utilizadas en el aula, por ejemplo, el uso de un diario de campo donde los estudiantes deben registrar sus actividades cotidianas, lectura dirigida en el aula, narración de cuentos, análisis e interpretación de textos, conversatorio de lecturas.

Finalmente, cada docente expresó su reto docente fruto del primer taller de sensibilización, algunos de ellos retos fueron:

- Indagar los intereses de los estudiantes para promover la lectura y escritura.
- Retomar la lectura como proceso profesional y personal.
- Motivar procesos de lectura y escritura.
- Diseñar estrategias didácticas para fortalecer procesos de lectura y escritura.

Ilustración.



El primer taller de sensibilización docente fue un ejercicio enriquecedor que permitió la integración y trabajo colaborativo, además de una profunda reflexión sobre el quehacer docente.

Segundo momento: Desarrollo Actividad: Rincón literario

Objetivo: Desarrollar en los estudiantes habilidades producción textual, orientadas a las historias de vida, a través de la conformación de un semillero de escritores.

Se realizó una invitación pública a la comunidad educativa para participar en un encuentro con la lectura y escritura a través de un rincón literario, los docentes investigadores lideraron la actividad de adecuación y ambientación de una maloca para poder recrear un espacio literario que motive la producción textual.

Los estudiantes de diferentes grados junto a sus maestros se vincularon a la actividad y compartieron una sesión de lectura dirigida que permitió la interacción directa con cada participante, ya que en medio de la lectura se realizaron predicciones acerca de eventos y acciones de la narración, a continuación, se procedió a la creación de textos narrando una de sus experiencias más significativas y su apreciación acerca de la actividad.



Ilustración

Actividad: Técnica: Carboncillo. Realizar una revisión fotográfica y representar la más significativa.

Ilustración



Actividad: Representación de árbol genealógico. Identificación y reconocimiento a personas ausentes y diálogos familiares entorno a la reconstrucción de la historia familiar.

Ilustración



Actividad: Lecturas de diferentes obras para reconocer estructuras textuales. Lectura de textos creados por los estudiantes.

Ilustración



Actividad: Elaboración de artículos (textos discontinuos) y construcción de portada para la revista.

Ilustración



Actividad. Organización maloca para momentos de lectura. Proyecto de lectura.

