



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

**Transformaciones de la escritura: una experiencia desde el enfoque sociocultural**

### ESTUDIANTES

**Diana Patricia Machado Lopera**

**Diana María Vélez Vélez**

**Claudia Isabel Flórez Rendón**

**Luis Hernando Serquera López**

### ASESORA

**Gladys María Rivera González, Mg.**

**Trabajo presentado para optar por el título de Magister en Educación,**

**LÍNEA DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**LÍNEA DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA**

1 8 0 3

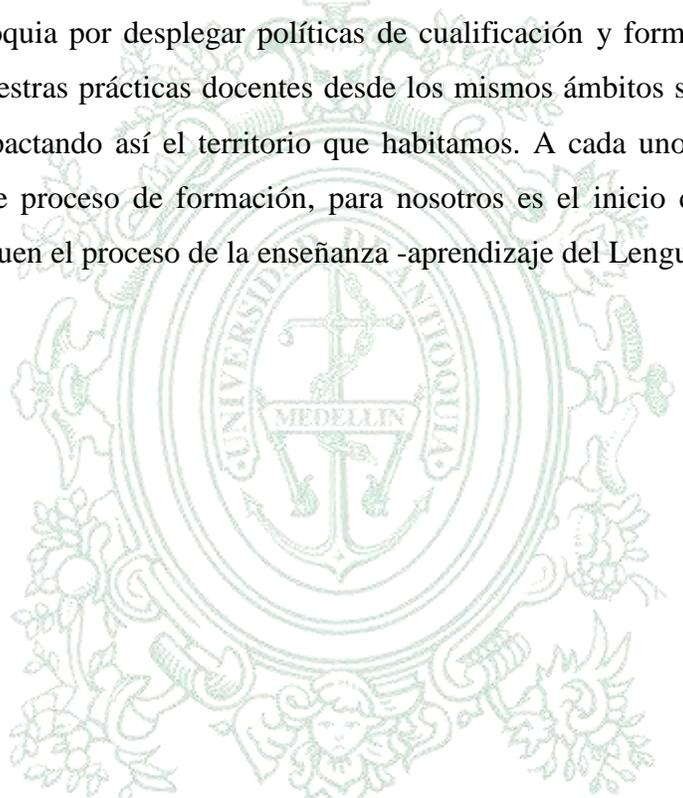
**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**SECCIONAL SUROESTE**

**2018**

**DEDICATORIA**

A nuestras familias que nos han acompañado y fortalecido durante el recorrido. A nuestras Instituciones educativas San Juan de los Andes y Perla del Citará, de los municipios de Andes y Betania respectivamente, recintos en los que fluyeron experiencias cargadas de subjetividad, de sentido que trazaron el horizonte para llegar a puntos de encuentro con el conocimiento. A la Universidad de Antioquia por desplegar políticas de cualificación y formación que llevan a la transformación de nuestras prácticas docentes desde los mismos ámbitos socioculturales en que nos movilizamos impactando así el territorio que habitamos. A cada uno de los maestros que hicieron parte de este proceso de formación, para nosotros es el inicio de las búsquedas que dignifiquen y cualifiquen el proceso de la enseñanza -aprendizaje del Lenguaje en la escuela.

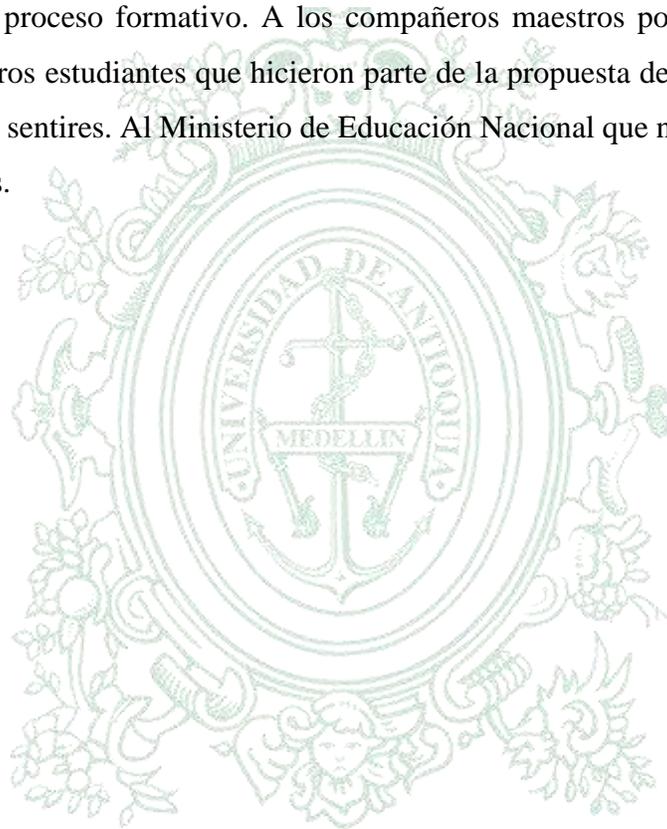


**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**AGRADECIMIENTOS**

Al buen Dios por concedernos esta gran oportunidad de compartir saberes y aprendizajes. A nuestros asesores Gladys María Rivera y Jesús Pérez que con su disponibilidad y conocimiento fortalecieron este proyecto. A cada uno de los maestros que nos orientaron los seminarios y consolidaron nuestro proceso formativo. A los compañeros maestros por aportarnos desde sus experiencias. A nuestros estudiantes que hicieron parte de la propuesta de intervención en la que develaron sus propios sentires. Al Ministerio de Educación Nacional que nos hizo partícipes en la convocatoria de becas.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



<b>AGRADECIMIENTOS</b>	III
<b>RESUMEN</b>	VII
<b>ABSTRACT</b>	VIII
<b>PRESENTACIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	4
1.1. Contextualización	4
1.1.1. Contrastes entre las prácticas para la enseñanza de la escritura: un antes de la maestría.14	
1.2. Antecedentes	16
1.2.1. Antecedentes investigativos.	17
1.2.2. Antecedentes teóricos.	22
1.2.3. Antecedentes legales.	25
1.3. Planteamiento del problema	32
1.4. Objetivos	34
1.5. Justificación	34
<b>CAPÍTULO II: REFERENTES CONCEPTUALES</b>	38
1.1. La escritura como práctica sociocultural	38
1.2. Prácticas reflexivas	46
<b>CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO</b>	52
3.1 El enfoque cualitativo en la investigación	52
3.2. Método de investigación: Investigación Acción	54
3.3. Estrategias de investigación	63
3.3.1. El diario Pedagógico.	63
3.3.2. La entrevista semiestructurada.	64
3.3.3. Secuencia didáctica.	65
3.4. Análisis y triangulación de la información	66
<b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIONES</b>	68
4.1. La escritura como práctica sociocultural	69
4.2. Escritura como proceso	86



**Facultad de Educación**

4.3. Los rostros de los participantes en el aula.	100
<b>CONCLUSIONES</b>	107
5.1. Futuras investigaciones, puertas abiertas.	110
<b>EPÍLOGO</b>	111
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	115
<b>ANEXOS</b>	120



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

<b>Imagen 1.</b> Descripción general de los aprendizajes. Competencia escritora. IE San Juan de los Andes. ....	6
<b>Imagen 2.</b> Porcentaje de resultados según evidencias de aprendizaje (ICFES) IE San Juan de los Andes. ....	7
<b>Imagen 3.</b> Descripción general de los aprendizajes. Competencia escritora. IE Perla del Citará..	9
<b>Imagen 4.</b> Porcentaje de resultados según evidencias de aprendizaje (ICFES) IE Perla del Citará. ....	9
<b>Imagen 5.</b> Fases de la Investigación Acción. ....	57

**RESUMEN**

Nuestro trabajo de profundización se ocupa de la deconstrucción y transformación de las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la escritura asumida como proceso desde una perspectiva sociocultural. Para ello, diseñamos, implementamos y evaluamos tres secuencias didácticas a partir de tópicos locales: lugares emblemáticos, personajes representativos y sitios comerciales. Lo anterior fue orientado desde el paradigma cualitativo a partir del método de Investigación Acción, recopilando las voces de los participantes y los detalles del proceso a través de instrumentos como el diario de campo y la entrevista semiestructurada, que seguidos constituyen las categorías de análisis en el proceso de triangulación.

De esta forma, concluimos que es posible transformar nuestras prácticas de aula partiendo de nuevas formas de configurar la enseñanza de la escritura, una escritura que se conecte con la vida y la realidad de nuestros contextos, yendo más allá de los muros de la escuela y al mismo tiempo de nuestras viejas concepciones.

**PALABRAS CLAVE:** prácticas pedagógicas, escritura como proceso, secuencias didácticas, enfoque sociocultural.

**ABSTRACT**

Our work of deepening takes care of the deconstruction and transformation of the pedagogical practices related to the teaching of the writing assumed like process from a sociocultural perspective. To this end, we design, implement and evaluate three didactic sequences from local topics: emblematic places, representative characters and commercial sites. The above was oriented from the qualitative paradigm from the action research method, Gathering the voices of the participants and the details of the process through instruments such as the field diary and the semi-structured interview, configuring these in categories of analysis for triangulation

In this way we come to the conclusion that it is possible to transform our classroom practices starting from new ways of setting up the teaching of scripture, a scripture that connects with the life and reality of our contexts, going beyond the walls of the school and at the same time of our old conceptions.

**KEY WORDS:** teaching practices, writing as process, didactic sequences, sociocultural approach.

## **PRESENTACIÓN**

El proyecto, Transformaciones en las prácticas de enseñanza de la escritura: una experiencia desde el enfoque sociocultural, intenta hacer énfasis en el cambio permanente de nuestra práctica pedagógica como una forma organizada de liderar acciones que buscan fortalecer los procesos escriturales en los estudiantes a través de la planeación, implementación y evaluación de secuencias didácticas que integran la realidad de nuestros contextos. Dichas transformaciones han sido registradas en el grado tercero (2016) y cuarto (2017) de la Institución Educativa San Juan de los Andes del municipio de Andes y en los grados cuarto, quinto y sexto (2017) de la Institución Educativa Perla del Citará del municipio de Betania.

Esta propuesta surge de la necesidad de repensar, renovar y organizar nuestras prácticas pedagógicas con relación a la escritura; ya que desde el desarrollo de nuestra etapa de formación hemos abordado este proceso a través de metodologías inscritas en prácticas de enseñanza tradicionales cuya prioridad apunta exclusivamente a lo normativo-prescriptivo. Por lo tanto, aquí concebimos la escritura como una herramienta disponible donde las tradiciones e historias locales son movilizadas mediante los trazos, los textos que surgen en torno a la realidad que envuelve a los diferentes lugares y personas que conviven en y con el territorio. Es así, como a través de esta experiencia pretendemos inyectar magia, iniciando viajes que abarcan los diferentes ámbitos socioculturales, el lugar donde habitan los niños, los maestros y la familia.

Para lograr tal fin, el proyecto está diseñado en distintos capítulos. En el primero encontramos la contextualización: ubicamos al lector en el municipio, las instituciones y el aula de clase; seguido dibujamos los antecedentes de orden investigativo, teórico y legal los cuales facilitan la ubicación y comprensión de la forma cómo se ha venido tejiendo la escritura desde el aula y aquellos intentos que han logrado permear el ámbito sociocultural. Continuamos con la presentación del problema que convoca este estudio, acompañado de la pregunta de profundización, los objetivos: general y específicos y cerramos este capítulo con las razones y los para qué que justifican este viaje.

Para el segundo capítulo, retomamos algunos referentes conceptuales donde damos cuenta del enfoque sociocultural, en él la escritura es abordada dentro del aula de clase desde la realidad

**Facultad de Educación**

del contexto. Es así como el proyecto está cimentado en dos grandes categorías: la primera tiene que ver con la escritura como práctica sociocultural, donde definimos qué es práctica letrada, literacidad, cultura escrita y escritura dentro de este trabajo. La segunda categoría, está relacionada con lo que entendemos por prácticas reflexivas.

Luego, en el tercer capítulo encontramos el diseño metodológico, direccionado desde el enfoque cualitativo para el planteamiento, diseño y aplicación de la propuesta, así como el análisis de la información recolectada. Allí, también nos acercamos a nuestras prácticas pedagógicas y al contexto que queremos intervenir. El método de investigación que hemos seleccionado para llevar a cabo esta propuesta, es la Investigación Acción, ya que nos permite observar, analizar y comprender aquellos fenómenos que se presentan en el aula de clase y en la vida social, también nos permite presentar posibilidades abocadas a dar respuesta a preguntas que surgen dentro de nuestra práctica educativa; por su parte la recolección e interpretación de datos se hace a la luz de las siguientes técnicas de recolección de información: diarios de campo y entrevistas semiestructuradas.

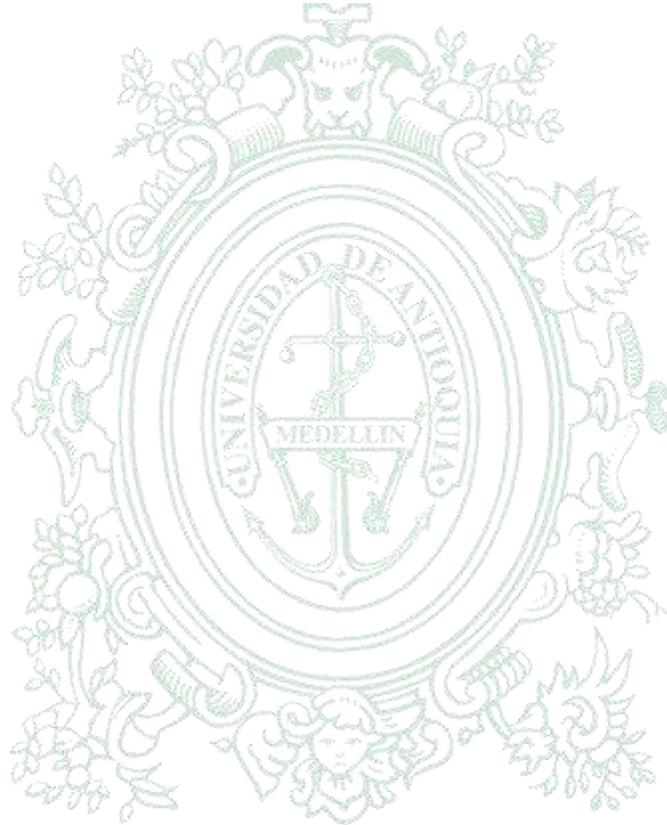
En esta misma línea, el cuarto capítulo se refiere al análisis de los resultados, es decir, todo lo que tiene que ver con la implementación de las secuencias didácticas donde se aborda la escritura como una práctica. En este, también encontramos las categorías que surgieron a lo largo del proceso de intervención: escritura como práctica sociocultural, escritura como proceso y los rostros de los participantes en el aula, cada categoría desarrolla unas subcategorías que entrecruzan luces para el análisis de las respuestas que hemos construido alrededor del problema y cómo se han dado estas transformaciones.

En el capítulo V presentamos las conclusiones que hemos construido al final del recorrido. Dichas construcciones las presentamos de acuerdo a lo expuesto en la pregunta que guía el desarrollo de este trabajo, los objetivos y otras que surgen con relación a las categorías de análisis. También presentamos nuevas preguntas, espacios abiertos que dan lugar a posibles investigaciones y origen a nuevas propuestas. Al finalizar este capítulo nos encontramos con un epílogo que recoge las reflexiones y aprendizajes del trayecto, es decir, lo que nos ha quedado a lo largo de esta experiencia.



**Facultad de Educación**

Es así que este proyecto, se configura como el recuento de nuestra mirada, da cuenta de la transformación de nuestras prácticas pedagógicas, en los modos y las formas de abordar la escritura en la escuela, desde una mirada sociocultural que trasciende los contextos donde se desenvuelven e interactúan nuestros estudiantes, así como también la vida institucional de los establecimientos educativos donde se implementa este ejercicio de Investigación Acción.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

En este capítulo nos acercamos al lugar, las condiciones y los personajes que hacen parte de este recorrido, a quienes le dan sentido y valor a esta propuesta: nuestras comunidades, instituciones, estudiantes; nos aproximamos a la realidad del aula, al contexto donde surgen todas las preguntas y al mismo tiempo intentamos que emerjan algunas respuestas. Incluimos además algunos antecedentes de orden investigativo, teórico y legal que nos proporcionan herramientas para analizar y teorizar las distintas temáticas propuestas. Seguido, delimitamos nuestro objeto de estudio y la problemática a intervenir a través del planteamiento del problema, abrimos paso a aquellas razones que justifican nuestro proyecto y finalmente, presentamos los objetivos que guían y orientan todo el proceso; en conjunto todos estos elementos consolidan el problema sobre el cual se fundamenta nuestro trabajo.

### **1.1. Contextualización**

A continuación, presentamos un breve contexto de los lugares en los que se inscribe nuestro proyecto de profundización, de las instituciones educativas ubicadas en el área urbana de dos municipios del suroeste antioqueño que además son vecinos y de las aulas de clase donde transcurre nuestra propuesta.

Iniciaremos nuestro recorrido por el Municipio de Andes, ubicado al suroeste de Antioquia, con una extensión de 444 Km<sup>2</sup>, una temperatura media de 21°C. Su fundación, es reconocida oficialmente el 13 de marzo de 1852, la caficultura y el comercio han constituido durante décadas el principal referente económico y cultural de Andes. Este municipio posee cuatro instituciones educativas urbanas, siete ubicadas en el área rural y 61 escuelas dedicadas a la enseñanza primaria. Para llevar a cabo estudios superiores cuenta con una sede de la Universidad de Antioquia, convenios con ESUMER, el SENA y otros programas semi-presenciales y a distancia orientados por diferentes universidades del país.

Seguido, encontramos el municipio de Betania que al igual que Andes se encuentra localizado al suroeste de Antioquia, sin embargo, cuenta con una extensión menor: 168 km<sup>2</sup>, una temperatura similar 23°C, siendo fundado 37 años después, el 29 de julio de 1889. La caficultura y otros productos de menor escala como el plátano, el tomate y la yuca sustentan la

**Facultad de Educación**

actividad económica del municipio. Debido a su condición de municipio pequeño, Betania cuenta con una sola institución educativa ubicada en el sector urbano y 26 escuelas en el área rural. La educación superior dentro del municipio se encuentra a cargo del SENA, institución que ha finalizado ya algunos estudios técnicos mientras otros se encuentran en ejecución. Es de igual manera importante anotar que, gracias a la cercanía y el fácil acceso al municipio de Andes algunos de los estudiantes egresados del colegio se encuentran adelantando distintos estudios superiores en la sede de la Universidad de Antioquia, ubicada en el municipio vecino.

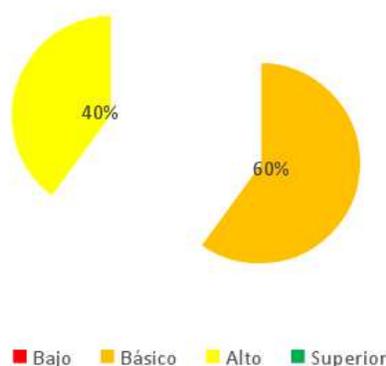
Después de situarnos un poco en el contexto de los municipios, ubicaremos en primer lugar la Institución Educativa San Juan de los Andes, esta es una institución mixta de carácter oficial, instalada en el área urbana del municipio de Andes. Ofrece formación en el nivel Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y la Media (con especialidad en gestión de negocios profundizando en administración empresarial), en cada uno de los niveles se incluye la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales. La institución cuenta con 37 educadores, en su mayoría licenciados con especializaciones en diferentes áreas del conocimiento, un educador para el aula de apoyo, un psico-orientador, dos coordinadores, una rectora y alrededor de 1204 alumnos distribuidos en 34 grupos de preescolar hasta 11° procedentes de diferentes estratos socio-culturales y económicos, heterogéneos en su forma de concebir la vida y en sus ideales.

Con respecto a los resultados arrojados en las pruebas SABER (ICFES, 2016) en el Nivel Básica Primaria, podemos inferir que la mayoría de los estudiantes de dicha institución se ubican en los niveles: básico y satisfactorio, tal y como lo evidencia la siguiente ilustración.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

competencia escritora



*Imagen 1. Descripción general de los aprendizajes. Competencia escritora. IE San Juan de los Andes<sup>1</sup>.*

De los aprendizajes evaluados en la competencia escritora, el Establecimiento Educativo tiene el 0% de aprendizajes en nivel insuficiente, el 60% en nivel mínimo, el 40% en nivel satisfactorio y 0% en nivel avanzado.

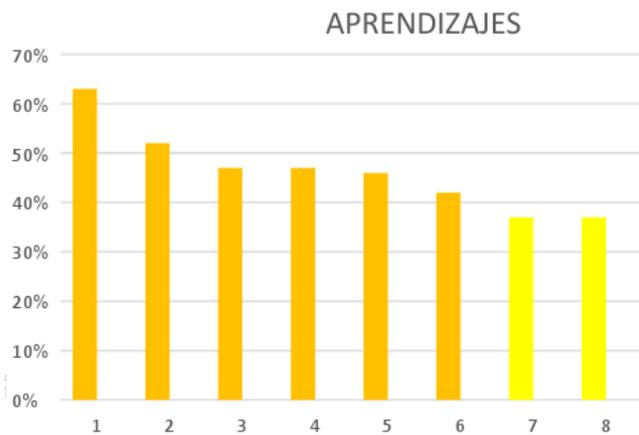
Con relación a esta gráfica, como maestros podemos observar que: la mayoría de estudiantes evaluados se inscriben en el nivel desempeño mínimo y que ninguno de ellos se ubica en el nivel superior. Esto representa una alarma para nosotros, nos sugiere la necesidad de diseñar e implementar acciones que promuevan el desarrollo de la competencia escritora, nos susurra que “algo está pasando” y de acuerdo a la formación que hemos recibido durante el transcurso de la maestría podemos reconocer la necesidad de proponer procesos de escritura que se conecten más con la realidad de nuestros estudiantes, que sean más cercanos y significativos. En general, estos resultados nos cuestionan acerca de lo que está pasando con el proceso escritural en el aula, nos invita a mirar en retrospectiva nuestras prácticas pedagógicas y a reconocer que hemos venido utilizando la escritura como un medio para responder por tareas más que como una herramienta que nos permite participar, tomar posiciones y construir textos partiendo de nuestros ideales.

El informe proporcionado por el ICFES, también incluye una relación detallada acerca de los aprendizajes que se evalúan en la competencia escritora. Tal y como se evidencia en la

<sup>1</sup> Tomado de: [https://diae.mineducacion.gov.co/siempre\\_diae/documentos](https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos)

**Facultad de Educación**

ilustración que se presenta a continuación, algunos de ellos superan el 50% de los estudiantes que aún no alcanzan aprendizajes relacionados con la producción de textos escritos.



*Imagen 2. Porcentaje de resultados según evidencias de aprendizaje (ICFES) IE San Juan de los Andes.*

En el informe por colegios entregado por el ICFES (2016) se evidencia que de los estudiantes que presentaron la prueba:

1. El 63% no comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.
2. El 52% no propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema.
3. El 47% no da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.
4. El 47% no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.
5. El 46% no da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación.
6. El 42% no prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa.
7. El 37% no prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular.
8. El 37% no selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito (MEN. 2016, p.12).

**Facultad de Educación**

Teniendo en cuenta la información anterior, se puede inferir que los estudiantes del ciclo Básica Primaria de la Institución Educativa San Juan de los Andes presentan dificultades especialmente en los aspectos relacionados con la competencia semántica y pragmática a la hora de producir textos escritos. Información que resulta valiosa para nosotros, en el establecimiento y diseño de metas de aprendizaje que nos permitan movilizar las prácticas de enseñanza en favor de la producción de textos escritos. A pesar de su valor, consideramos que los resultados de dicha prueba no son del todo claros, teniendo en cuenta que las pruebas en sí no implican un ejercicio de escritura (el ejercicio se reduce a seleccionar respuestas – se lee sobre escribir o cómo escribir, pero no se escribe). Es por ello que consideramos, quedan por fuera elementos básicos de organización micro y superestructural: coherencia, cohesión, repertorio, estilos, entre otros, que permitan precisar fortalezas y/o debilidades a este nivel.

Continuando con el ejercicio de análisis, nos referimos ahora a la Institución Educativa Perla del Citará, ubicada en el municipio de Betania, podemos decir que es la única Institución Educativa del sector urbano de nuestro municipio que ofrece estudios desde los niveles Preescolar, Educación Básica Primaria, Básica Secundaria y por supuesto la Media; además, también cuenta con una jornada nocturna que atiende estudiantes de Básica Secundaria y Media. Su personal docente es de 65 educadores, una educadora para el aula de apoyo, dos coordinadoras, el rector y alrededor de 1600 estudiantes distribuidos en 34 grupos. De ellos, 400 se encuentran dispuestos en otras diez sedes rurales que atienden estudiantes desde preescolar hasta el grado noveno.

Con relación a los resultados arrojados en las pruebas SABER (ICFES, 2016) en el ciclo Básica Primaria, podemos inferir que la mayoría de los estudiantes de la institución en el área de lenguaje se ubican en el nivel: mínimo (básico) tal y como lo evidencia la siguiente gráfica.

**Facultad de Educación**



Imagen 3. Descripción general de los aprendizajes. Competencia escritora. IE Perla del Citará<sup>2</sup>.

De los aprendizajes evaluados en la competencia escritora, el Establecimiento Educativo cuenta con el 11% de aprendizajes en el nivel insuficiente, el 78% en el nivel mínimo, el 11% en el nivel satisfactorio y 0% en el nivel avanzado. Por lo tanto, el 89% de los estudiantes requiere de trabajos de apoyo según el informe por colegio publicado por el ICFES (2016). Estos resultados dibujan un paisaje entre rojos y anaranjados, lo que según el ICFES no es muy bueno para nuestras instituciones y nuestros estudiantes.



Imagen 4. Porcentaje de resultados según evidencias de aprendizaje (ICFES) IE Perla del Citará.

Según lo expuesto en esta ilustración que hace parte del informe por colegio suministrado por el ICFES (2016) de los estudiantes evaluados:

<sup>2</sup>Tomado de: [https://diae.mineducacion.gov.co/siempre\\_diae/documentos](https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos)

**Facultad de Educación**

1. El 78% no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.
2. El 64% no prevé temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.
3. El 60% no da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación.
4. El 58% no prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular.
5. El 48% no comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.
6. El 47% no da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.
7. El 43% no prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular.
8. El 41% no selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.
9. El 39% no da cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua ni de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular (MEN, 2016, p.13).

Al igual que sucede en la Institución Educativa San Juan de los Andes, en la Institución Educativa Perla del Citará los estudiantes de la Básica Primaria han obtenido bajos resultados en cuanto a aspectos semánticos y pragmáticos como la planeación, intención comunicativa de los textos, estructura, además de otros elementos que hacen parte del proceso de escritura.

Con respecto a estos resultados creemos que son un insumo para realizar seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes. Pero, al mismo tiempo consideramos la necesidad de incluir otros aspectos, aspectos que este tipo de pruebas va dejando por fuera –seguramente por su dimensión, el volumen de la población, entre otros– tenemos claro que el propósito de la educación va más allá de preparar a los estudiantes para responder las pruebas de estado. Nuestra intención es tocar además de los aprendizajes que propone el ICFES aquellas características que se van quedando por fuera como, por ejemplo: orientar procesos de escritura que les permitan a los estudiantes producir textos escritos a partir de prácticas reales:

**Facultad de Educación**

apropiándose de las historias que circulan en su contexto, de los lugares, de los personajes, de la cotidianidad movilizándolo su pensamiento. Redescubrir el arte de la enseñanza a través de la modificación o transformación de nuestras prácticas, acompañar más que calificar.

Así pues, lo que nos ocupa, más que entrenar a nuestros estudiantes para enfrentarse a las pruebas de estado es cuestionar, renovar, movilizar nuestras prácticas de aula, acompañar el proceso de producción de textos escritos. Las pruebas Saber y sus resultados, son consideradas por nosotros, un insumo, un estado de la cuestión desde otra mirada, nos propone retos, pero el modo de hacerlo es lo que intenta abordar este trabajo de profundización. Es posible que al transformar nuestras prácticas de enseñanza de la escritura también se transformen los resultados de este tipo de pruebas; sin embargo, no es nuestro interés en el presente trabajo.

Luego de realizar un recorrido por nuestras instituciones, después de observar sus principales características y de estudiar un poco los resultados de las pruebas de seguimiento externas realizadas por el MEN a través del ICFES, nos dedicaremos en este apartado a describir los estudiantes que hacen parte de esta propuesta. Para ello, al inicio de este trabajo realizamos una encuesta diagnóstica (contando con el consentimiento informado de los padres – ver anexo 1) que ha sido pensada como un medio de recolección de información, un insumo para la construcción de dicha descripción. Una vez sistematizada, analizada y consolidada la información se exhiben las características de los participantes, características que dotan de sentido la configuración de este trabajo.

Para dar inicio a este apartado, pintaremos un poco lo que sucede en el grado 3°1 (2016) de la Institución Educativa San Juan de los Andes conformado por 35 estudiantes, los datos suministrados son producto de una encuesta que nos ha permitido conocer algunos aspectos de dicho grupo. Encontramos entonces que el 49% de los estudiantes vive con ambos padres, el 24% vive solo con la mamá y el resto vive en una familia extensa. Su nivel económico es diverso: el 47% se inscribe en el estrato uno, el 49% estrato dos y el resto pertenece al estrato tres. El 83% de los niños dedican su tiempo libre a jugar, ver televisión o practicar algún deporte, el 0.7% practica la lectura o la escritura, aunque en el 76% de las casas existe algún libro de diferentes temas (áreas de estudio, enciclopedias y algunos pocos tienen cuentos o literatura). Asimismo, en general escriben solo para realizar tareas escolares y quien los

### **Facultad de Educación**

acompaña en un 87% de los casos es la mamá, de lo contrario quien lo hace es la abuela o una hermana. Por fuera de la escuela el 4% escribe notas para sus allegados.

La encuesta también refleja que entre sus áreas favoritas se encuentran: educación física el 67%, artística el 14% y los demás prefieren otras áreas, pero a ninguno le gusta el área de lenguaje, dentro de sus expresiones encontramos: “leer y escribir no me gusta”. Sin embargo, sus padres opinan que “la lectura y la escritura son importantes porque ayudan a los niños a ser mejores estudiantes” o “les ayuda a defenderse mejor en la vida”<sup>3</sup>. De los padres el 43% cursó estudios primarios, un porcentaje similar terminó el bachillerato o hizo parte de él, el 3% es profesional y la respuesta de los demás está ausente. En general las madres son amas de casa, mientras que los padres trabajan en distintos oficios como: vendedor, agricultor, conductor, entre otros; son personas receptivas, abiertas al diálogo, respetuosos y en su mayoría acuden a los llamados que se hacen desde la institución. Al igual que sus hijos las prácticas de lectura y escritura de los padres están estrechamente relacionadas con el oficio y en algunos casos con asuntos de la cotidianidad.

Al ubicarnos dentro del aula de clase, encontramos que aproximadamente el 35% de los niños escribe con alguna soltura, son creativos a la hora de inventar historias y en general son ingeniosos al presentar sus ideas, pero sus dificultades se materializan en el momento de observar la cohesión local, la coherencia local y global o el repertorio de palabras utilizadas. Por su parte, el 65% restante, puede escribir con fluidez oraciones, pero cuando se trata de producir y elaborar textos, incluso de tipo narrativo (texto abordados con mayor frecuencia en la escuela, medios de comunicación y la familia) manifiestan un sin número de dudas y de incertidumbres acerca de cómo hacerlo. Lo anterior ocurre, posiblemente, debido al enfoque metodológico desde el cual hemos orientado los procesos de enseñanza.

Hasta ahora, hemos hablado de lo que acontece en el grado tercero de la I.E. San Juan de los Andes, ahora delinearemos un poco lo que ocurre en el municipio de Betania, allí la implementación del proyecto de profundización se lleva a cabo en los grados cuarto y quinto de Básica Primaria, y en el grado sexto de Básica Secundaria de la Institución Educativa Perla

---

<sup>3</sup> Tomado de encuesta realizada a los padres en marzo de 2016, ver anexo 2

### **Facultad de Educación**

del Citará. Las características de estos grupos son las siguientes: se atienden 92 estudiantes en edades entre los 9 y 14 años, el 30% vive con ambos padres, el 48% vive con la madre, el 24% vive con sus abuelos u otros familiares, también ocurre que el 18% convive con el padrastro y la mamá, el 0,61% con padres de crianza. Con respecto al nivel socioeconómico: el 17% pertenecen al estrato 1, el 19% al estrato 2, el 3% son de estrato 3, un común denominador de las familias es que el 80% de los padres no cuenta con un trabajo estable. Al indagar por el grado de escolaridad de los acudientes encontramos que el 8% cuenta con estudios primarios, seguido del 18% que alcanzó el bachillerato, el 4% es técnico y el 3% es universitario, lo que indica que un poco más del 50% de los padres de familia aún no ha culminado sus estudios primarios.

Al indagar por aquellas acciones que tienen que ver con la lectura y escritura dentro de la familia, encontramos que el 89% leen revistas, volantes que llegan a sus casas o textos religiosos. Mientras que la escritura es utilizada por el 23% para realizar las tareas y los demás la utilizan para otras actividades como: hacer la lista del mercado, las excusas del colegio, llevar el listado de los trabajadores de la finca, las recetas de la cocina, entre otras.

En su tiempo libre la mayoría de los niños se dedican a jugar, ver televisión o practicar deporte 35% y el 37% practica lectura o escritura, al respecto los estudiantes manifiestan escribir cuando deben realizar alguna tarea escolar y quien los acompaña en el 84% de los casos, al igual que ocurre con los estudiantes de la IE San Juan de los Andes es la mamá, la hermana o en su defecto ninguna persona; otro dato que llama nuestra atención es que el 82% de los niños nunca acude a la biblioteca del municipio, esto puede ocurrir teniendo en cuenta que el 95% de las casas cuenta con algún libro de diferentes temas. En la Institución Perla del Citará también sucede que las áreas favoritas de los estudiantes son educación física 4%, artística 7%, matemáticas 2% y los demás prefieren otras áreas; de igual manera, ninguno manifiesta simpatía por el área de lenguaje, expresan reiteradamente que leer y escribir no les gusta; y las opiniones de los padres son similares a las encontradas en el municipio vecino: “leer es importante para estudiar y para la vida”.

De este modo, los resultados arrojados por las encuestas nos permiten ampliar la mirada acerca de la importancia que tiene la escritura en cada una de las familias, las razones y

**Facultad de Educación**

actividades cotidianas desde donde es abordada en el entorno. Esta información nos ayuda también a identificar aquellas personas que pueden apoyar los procesos de escritura que se realizan en la escuela y potenciar algunas fuentes de información para el ejercicio de la escritura como, por ejemplo: la biblioteca municipal.

Al observar el grupo desde el área de lenguaje, podemos describirlos como unos estudiantes activos, expresivos, conversadores, que interactúan con los otros, disfrutan de actividades donde se involucra la creatividad, escuchar historias y sobre todo las salidas de campo donde pueden tener contacto con su entorno. Lo contrario sucede al escribir frases y párrafos, desde esta perspectiva, describimos el grupo de estudiantes como heterogéneo. Consideramos entonces que para la ejecución de nuestra propuesta es importante retomar las fortalezas existentes en el grupo, sus gustos, intentando hacer hincapié en el interés por la escritura desde la experiencia.

**1.1.1. Contrastes entre las prácticas para la enseñanza de la escritura: un antes de la maestría.**

Las tradiciones inscritas dentro de las prácticas de enseñanza aprendizaje reflejan cómo los docentes lideramos los procesos de escritura en la escuela, generalmente hemos abordado la escritura como una simple transmisión de conocimientos incluso desde el primer encuentro con las letras, es por ello que retomamos las palabras de Ferreiro (2000) donde afirma: “todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación” (p.1). De ahí, que desde los primeros años como docentes hemos abordado los procesos de escritura lejos de la vida, de la realidad y de las necesidades que circulan en el entorno de los niños, implementando –seguramente– actividades carentes de significado para nuestros estudiantes, nos preocupa impartir de manera estricta un programa curricular que a veces no conocemos a profundidad, dejamos de lado la planeación y práctica de aula consciente, desconociendo la realidad, las vivencias y las expectativas de los estudiantes que hoy tenemos en el aula.

A partir de este proceso de intervención, hemos decidido dirigir la mirada hacia dichos planes de área y encontramos que inicialmente están organizados por contenidos clasificados

**Facultad de Educación**

en periodos y grados donde los temas inician de acuerdo a un orden establecido, nos es complicado encontrar conexiones y secuencias entre ellos; los indicadores de logro le apuestan principalmente al abordaje de conceptos gramaticales y reglas ortográficas, como por ejemplo, aprende las reglas que rigen el uso de la c, la s y la x. Lo que puede tener relación con ausencias en la interpretación y apropiación de los referentes legales, propuestos por el MEN cuyas políticas le apuntan a la enseñanza de la escritura en un contexto social y cultural.

De otro lado, nos encontramos con otra realidad. Nosotros los maestros tenemos diferentes concepciones acerca del proceso de escritura por ello lo abordamos, en primera instancia: de acuerdo a nuestra área de formación y seguido, adoptamos las concepciones de los maestros que orientaron nuestros procesos. Es decir, enseñamos como nos han enseñado.

Estas concepciones además de permear los matices desde los cuales asumimos la enseñanza, también tocan el uso que damos a la escritura en nuestra vida. Así por ejemplo, la época en la que más escribimos es la etapa escolar (licenciatura, especializaciones, entre otras) cuyo propósito es el de dar cuenta de los trabajos propios de cada seminario; en el campo laboral utilizamos la escritura para elaborar el diario pedagógico, hacer descripciones en la ficha observador del estudiante, solicitar o dar información específica a los padres de familia (datos personales, tareas y compromisos escolares, autorizaciones, entre otros) y nos hemos alejado de textos como: artículos, ponencias, sistematización de experiencias, reseñas, ensayos... escritos que pueden compilar y comunicar nuestras reflexiones alrededor de la práctica de aula. En síntesis, asumimos la escritura como parte de nuestro trabajo, como una tarea.

De este modo, reconocemos que como docentes aún no hemos construido e interiorizado modos, maneras, procedimientos, pautas claras que nos faciliten orientar procesos de escritura que respondan a las necesidades del contexto, es decir, nosotros los maestros también tenemos dudas, miedos, preguntas y resistencias en lo que a escribir respecta (no todos tenemos la formación específica en el área de lengua castellana, sin embargo, la orientamos; o sí somos del área nos encontramos anclados a modos de enseñar que tienen relación con el enfoque gramatical) y en nuestras aulas a veces pasan desapercibidos escritos sin un orden lógico, sin propósitos reales, sin una estructura que corresponda al tipo de texto que queremos construir, la realimentación es una utopía y nuestras valoraciones se reducen a la gramática o la sintaxis.

### **Facultad de Educación**

En este proyecto, consideramos la escritura como un proceso fundamental influenciado por factores, como: la cercanía con el libro, el valor que da la familia a la lectura, a la narración de anécdotas, la relevancia de los conocimientos previos, entre otros aspectos que se configuran para lograr el desarrollo de niveles de escritura con nuevos sentidos. Desde esta perspectiva, como maestros no queremos restringir la escritura a la transcripción, queremos retomar los conocimientos que circulan en el medio a través de los padres de familia, amigos y conocidos para producir textos que sean leídos por la comunidad.

Es así, como nuestra formación, el modo a través del cual hemos aprendido, el currículo de la escuela, nuestras concepciones respecto de la lectura y la escritura, el contexto, nuestra experiencia como escritores y como maestros escritores, permean de un modo particular nuestras prácticas de aula con relación a la escritura, pero al mismo tiempo nos permiten cuestionarlas, discutirlos e incluso modificarlas e invitar a otros a pensar en estas cuestiones con nosotros.

## **1.2. Antecedentes**

Como lo hemos mencionado anteriormente, nuestro trabajo se suscribe en el contexto del proceso de escritura. Desde esta línea, pretendemos realizar un breve recorrido por diferentes investigaciones que se conectan de un modo u otro con dicho proceso y prestamos especial atención a aquellas donde la escritura es entendida como práctica sociocultural. Dentro de este viaje de experiencias y sistematizaciones podemos observar que las prácticas han evolucionado, dejando a su paso caminos con distintas posibilidades alrededor de los procesos de enseñanza y a nuestras experiencias como maestros; al mismo tiempo los antecedentes presentados explican la relevancia de este trabajo de profundización.

Teniendo en cuenta la diversidad de antecedentes hallados dentro de esta búsqueda, hemos decidido clasificarlos del siguiente modo: en primer lugar, aquellos que señalan la importancia de la escritura en la escuela, distinguidos como antecedentes investigativos. Seguido, presentamos algunos antecedentes teóricos referidos a los enfoques normativo o estructuralista, semántico comunicativo y, de la significación. Para finalizar este apartado damos paso a los antecedentes que hacen parte de la política pública nacional.

**Facultad de Educación**

**1.2.1. Antecedentes investigativos.**

Para este apartado, retomamos aquellas investigaciones que narran experiencias relacionadas con el proceso de escritura y encontramos categorías, como: los ejercicios de reescritura, incluir la vida del contexto dentro de los procesos de enseñanza o cómo hacer de la escuela un lugar de participación a través del proceso de escritura. También enumeramos estudios que invitan a retomar las emociones, los sentidos y los sentimientos para movilizar y motivar la producción de escritos; otros son una apuesta hacia la enseñanza participativa. Estos trabajos exponen dentro de sus resultados alcances significativos; dichos atisbos inspiran y soportan nuestro proyecto.

Iniciaremos, con una investigación realizada en Colombia sobre la escritura, presentada por Fabio Enrique Barragán Santos y Sandra Milena Neira Camacho (2010) titulada: El problema retórico en la pedagogía de la producción escrita en los primeros años de escolaridad, para su desarrollo plantea la caracterización de la enseñanza de la producción de textos escritos en la Básica Primaria de doce municipios de la provincia de Guantá (Santander), allí se hace una descripción de las prácticas pedagógicas docentes relacionadas con la producción textual, abordando cuatro ejes de escritura (tema, destinatario, propósito comunicativo y tipología) que hacen parte de las competencias de un escritor.

En esta investigación se encuentran algunos hallazgos como: para que las condiciones de escritura sean adecuadas es necesario incluir los propósitos u objetivos que se traza el autor, se debe permitir al estudiante elegir el tema sobre el cual va a escribir y además procurar que el ejercicio adquiera trascendencia, es decir, darle la posibilidad de compartirlo, publicarlo. Se descubre además que el común denominador en las prácticas docentes es que, en primera instancia se elige el tema y la tipología textual, pero no existe un destinatario y el propósito no aparece registrado; lo anterior nos invita a replantear estas acciones posibilitando un proceso de escritura dinámico y participativo. Consideramos que, si el estudiante es el autor del texto en consecuencia, debe ser él quien elija el tema, el propósito, la tipología textual que está acorde con dicho propósito y seleccione el público al cual desea dirigirse. Asimismo, la guía del docente ha de llevar a los estudiantes a encontrarse con diferentes tipologías textuales puesto que cada una obedece a unas intenciones o propósitos comunicativos específicos.

**Facultad de Educación**

En esta dirección, se deduce entonces que tales prácticas docentes no atienden a los interrogantes relacionados con el problema retórico propuesto por Barragán y Neira (2010) “¿a quién va dirigido el texto?, ¿cuál es la intención comunicativa de este escrito?, ¿cuál es el tema que genera la necesidad comunicativa? y ¿cuál es el tipo de texto más adecuado para resolver la situación?” (p.8).

Continuando con las investigaciones propuestas en el ámbito colombiano, retomamos los aportes realizados por el profesor Fabio Jurado Valencia (1992) quien nos comparte en uno de sus trabajos dos preocupaciones, objeto de indagación y deliberación hoy en nuestro país, ambas tienen que ver con problemáticas relacionadas con el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, esta última –la escritura– es la que nos ocupa en el presente trabajo. El segundo asunto que enumera Jurado (1992) es la escritura en el contexto de la academia universitaria.

Desde el aspecto cognitivo, el autor considera que la escritura tiene que ver con los procesos intelectuales superiores en donde el individuo permanentemente somete y analiza su apropiación cognitiva y el sentido de un texto es influido por el sentido de otros textos (Jurado,1992). De esta manera, el estudiante se ve en la necesidad de leer constantemente, movilizar su pensamiento para producir ideas nuevas que le permitan tomar posición frente a un tema o un evento dado, es decir, se convierte en agente activo dentro de un contexto, pues es capaz de leer el entorno, poner a conversar esa lectura con otros textos escritos para luego dar origen a un texto nuevo influenciado por una realidad y otros autores pero que deja ver la postura autónoma de quien escribe.

Jurado (1992) plantea también, que el proceso de escritura lleva consigo un proceso de reelaboración permanente y asume el rol de debatir, descifrar y conversar con el autor. La escritura es un proceso organizador de conocimientos que para su efectividad requiere de un saber escolarizado, pero no el que la escuela concibe como la suma de palabras ya anticipadas, atendiendo a una estructura básicamente gramatical. Desde esta mirada, hoy es más sentida la necesidad de liderar ejercicios de escritura desde historias leídas que se conecten con vivencias reales y que conlleven al estudiante a la movilización del pensamiento para dar origen a nuevas historias.

**Facultad de Educación**

En esta misma dirección, a nivel local en el municipio de Andes, Cadavid (2005-2008) en el proyecto “Lectura y escritura del territorio” da a conocer un proceso escritural llevado a cabo al principio en la Institución Educativa San Juan de los Andes y luego en otras instituciones del municipio, donde a partir de la observación de situaciones reales, charlas dirigidas y la lectura de algunos textos de Giroux, Felipe Garrido, William Ospina, Emilia Ferreiro, entre otros autores que se acercan a la escritura a partir de historias reales, este ejercicio ha provocado un acercamiento entre la escuela y el contexto, donde han sido involucrados estudiantes, padres de familia y profesores en la construcción de productos escriturales relacionados con el entorno, insertos en un proceso cuidadoso y sistemático que permitió aunar parte de la comunidad educativa a la identidad andina.

En el caso de los estudiantes, se realizó un trabajo por grupos con integrantes de diferentes grados de secundaria, éstos ejecutaron pesquisas para obtener información acerca de los barrios e instituciones del municipio, a partir de ahí se elaboraron textos como: cortometrajes y narrativas en el campo de la escritura. Con los padres de familia se acudió a la oralidad verbalizando sus imaginarios acerca del pueblo y la sociedad que anhelaban, dichos comentarios dieron forma a escritos que reflejan los valores éticos que consideran, deben primar en la familia para construir una mejor sociedad; al mismo tiempo, los docentes escribieron reflexiones sobre la práctica a partir de la lectura de diferentes autores. Es así como se publicó el libro “Maestro, Escuela, Territorio” además de la película “Cara y Sello” donde participaron diferentes miembros de la comunidad, dichas producciones fueron presentados en el Congreso Municipal de Educación 2008. Este proyecto nos muestra que es posible generar acciones desde la escuela que permitan explorar el entorno como un laboratorio de escritura que reconoce a sus pobladores, visibiliza la identidad y hace parte real de la historia y de la vida.

Igualmente, retomamos el trabajo realizado por Yolanda López (2010) asesorado por Mauricio Pérez Abril “Secuencia Didáctica para la Escritura de Crónica” allí, nos dan a conocer una experiencia de escritura realizada en el aula con el objeto de participar en un concurso de crónica a nivel departamental, donde el maestro hace transformaciones a su práctica pedagógica y le apuesta a la escritura basada en “una primera versión y sucesivas reescrituras, intercaladas con momentos amplios de reflexiones metaverbales” (p.32).

**Facultad de Educación**

Este trabajo, realizado con estudiantes de la Básica Secundaria nos lleva a reflexionar sobre nuestro quehacer, pues nos permite comprender cómo nuestras prácticas pueden ser reevaluadas de tal modo que los estudiantes de la Básica Primaria sean protagonistas dentro del aula, liderar procesos de escritura que conduzcan a la movilización del pensamiento y que al mismo tiempo genere en nosotros los maestros procesos de reflexión. Por medio de esta experiencia, comprendemos que es posible hilar diferentes estrategias para procurar avances alrededor de la producción escrita acercándonos a distintas tipologías textuales, proporcionando sentido y significado a las acciones del aula.

En el contexto internacional, encontramos apuestas como: el aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura, este es un trabajo de investigación realizado en Barcelona por la aspirante a doctorado Luz Angélica Sepúlveda Castillo (2012) bajo la dirección de la Dra. Ana Teberosky, esta investigación estudia el proceso de escritura en los tres primeros años de escolaridad, acudiendo a la lectura de literatura infantil y a la reescritura de dichos textos, allí se argumenta que los procesos de reescritura permiten observar progresos en el camino de la alfabetización. Aquí cabe anotar, que nuestro proyecto de intervención es aplicado en los tres últimos grados de la Básica Primaria y en el grado sexto de Básica Secundaria, así como también que los ejercicios escriturales son realizados a partir de la reescritura de varias versiones de historias recogidas en el ámbito local.

La investigación mencionada en el párrafo inmediatamente anterior, asegura que con la práctica los niños escriben textos cada vez más complejos y con mayores recursos gramaticales, coherencia y cohesión, logran avanzar hasta una situación discursiva más clara, real y auténtica desde su contexto incluyendo una intención comunicativa. La autora también manifiesta que las condiciones educativas dispuestas potencian la construcción de una escritura elaborada y progresiva a partir de la reescritura. Así, los estudiantes viven el proceso y el docente tiene la posibilidad de acompañarlos, guiarlos por el mundo de las letras y las palabras sin ser un agente transmisor (Sepúlveda, 2012).

Asimismo, en este recorrido por los antecedentes hemos retomado el trabajo: *Viaje a la escuela del siglo XXI* basado, como su nombre lo indica, en un viaje por diferentes lugares del mundo, donde el autor afirma que la escuela de la época actual debe renovarse con respecto a

**Facultad de Educación**

la que se inscribe en el siglo pasado, es por ello que inicia una búsqueda de proyectos que cobran vida a partir de las necesidades y expectativas de una población específica. Calvo (2015) asegura que “una educación de transmisión no es lo que necesitan los alumnos de hoy [...] hoy se necesita una escuela dedicada a la innovación y a la creatividad, donde se aprenda el lenguaje del pensamiento y de las emociones” (p.11) con lo cual hace un llamado para que los procesos escolares se inscriban en la realidad del contexto, de modo que los estudiantes produzcan ideas a partir de sus vivencias.

Este autor define la escuela del siglo XXI como:

Una comunidad de aprendizaje personalizado que actúa, cambia, crece y se desarrolla atenta al presente, a la investigación y a la realidad local y global, para que cada uno de sus alumnos aprenda a vivir, narre su identidad, descubra el mundo y lo transforme en el siglo XXI (Calvo, 2015, p.22).

A partir de esta experiencia podemos entender nuestra tarea: abordar de manera distinta el proceso de escritura, pues la identidad, los lugares, las historias pueden ser narradas de forma escrita, queremos abrir las puertas de la escuela al contexto haciendo que las historias locales, la tradición que hace parte del día a día de los estudiantes, sea la excusa para darle vida al papel, para hacer de la escritura una extensión de las emociones, sueños y expectativas que pueden nacer en los diferentes espacios habitados por los niños.

Es por ello, que en el espacio de la clase intentamos concientizar al estudiante acerca de su participación en el proceso de escribir, pues los escritos se refinan cuando arriesgamos, revisamos constantemente los comentarios y correcciones hechas por el profesor, acompañante permanente del proceso. Buscamos entonces, articular el mundo de las ideas con la formalidad textual de manera práctica; para ello, la revisión y corrección constante se consolidan como herramientas que posibilita el desarrollo del nivel escritural.

En términos generales, los antecedentes investigativos dan cuenta de prácticas escriturales implementadas en distintos grupos y grados de escolaridad, éstas nos muestran que es posible renovar nuestras prácticas pedagógicas dando funcionalidad a la escritura en el campo social y cultural, apuntando a señalar la importancia de incluir elementos del contexto en los procesos escriturales; por lo tanto, teniendo en cuenta que cada contexto es diferente, nuestra

### **Facultad de Educación**

investigación apunta a procesos de escritura particulares y claro está, a productos de este tipo. También observamos que tales antecedentes son llevados a cabo generalmente en el ciclo de Básica Secundaria, para este estudio retomaremos, como ya lo hemos mencionado, el ciclo de Básica Primaria en los grados tercero, cuarto y quinto e incluimos el grado sexto como el grado en el que se establecen transiciones entre la Básica Primaria y la Básica Secundaria.

De esta forma, repensar nuestras prácticas de escritura según lo expuesto en las investigaciones presentadas implica necesariamente repensar los modos de abordarla e involucrar los intereses de los estudiantes. En nuestro proyecto de profundización estos apuntan al contexto, a lo local, lo conocido o lo que nos interesa conocer, lo que adquiere sentido, algo que contar para nosotros y finalmente repensar las prácticas de escritura significa poner al estudiante en el centro de la producción y al maestro como experto que acompaña.

#### **1.2.2. Antecedentes teóricos.**

En este apartado revisamos los diferentes enfoques propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los abordados por Marta Marín (2004) que en Colombia se han privilegiado a la hora de asumir la enseñanza de la escritura en la escuela durante diferentes épocas y contrastamos estas miradas con los enfoques retomados y expuestos por Daniel Cassany (1990).

A lo largo de la historia, la enseñanza del lenguaje ha pasado por diferentes etapas y por lo tanto ha asumido distintas finalidades, así, entre la década de los veinte y los setenta se enfatizó en la aplicación de un enfoque normativo prescriptivo o enfoque estructuralista que, según Marín (2004) “produjo planificaciones de “conductas observables y evaluables”, atomizadas y poco relevantes” (p.5) abordando la lengua desde aspectos gramaticales y funcionales, donde los textos son utilizados para extraer datos textuales, clasificar y enumerar palabras. Desde esta perspectiva, la enseñanza se basa en la repetición de los datos que dicta el profesor, las categorías gramaticales se enseñan de manera fragmentada: realizar ejercicios repetitivos, memorización de reglas ortográficas y la fonética, la morfología y la sintaxis se sitúan entre los objetivos principales del área. En suma, el estudiante no cuenta con un espacio para reflexionar y proponer la escritura desde sus experiencias socioculturales.

**Facultad de Educación**

La enseñanza de la escritura desde este enfoque, en palabras de Cassany (1990) se fundamenta “en la antigua y fecunda tradición de investigación de la gramática, que arranca desde los griegos y llega hasta la moderna lingüística” (p.64). Para su aplicación éste nace en un contexto escolar de la expresión escrita de la lengua materna, se inscribe en el estudio analítico de la estructura, lo cual sugiere que para aprender a escribir se deben dominar: la sintaxis, el léxico, la morfología, entre otros. Es decir, “los alumnos aprenden aquello que debe decirse, lo que dicen los libros de gramática: lo normativo [...], asimismo su currículo está basado desde contenidos gramaticales” (p.64) por tanto, este enfoque ofrece elementos que son esenciales para la correcta escritura, pero no trasciende fuera del aula debido a su carácter normativo, es así como los espacios de creación para los estudiantes son casi inexistentes pues se encuentran de espaldas al contexto.

No obstante, intentando superar la mirada anterior aparece en Colombia a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la década de los ochenta un enfoque semántico comunicativo, que se hace énfasis en el fortalecimiento de las habilidades básicas (leer, escribir, hablar y escuchar) buscando incorporar en las prácticas pedagógicas la diversidad discursiva (MEN, 1998). Este enfoque se enmarca en el significado de las expresiones lingüísticas y la pragmática, se hace evidente en la práctica cuando enseñamos la lengua de manera funcional donde pedimos a los estudiantes identificar en un texto un único uso lingüístico, cuando la usamos para evaluar o entrenar la lectura y la escritura, para segmentar palabras o hacer énfasis en el uso de signos de puntuación. Es de anotar, que desde nuestra perspectiva en la práctica esta mirada del lenguaje no logra materializarse del todo, pues se continúan implementando experiencias que apuntan a lo normativo dejando de lado los elementos socioculturales y éticos a los que hace referencia el marco conceptual de este enfoque.

Al respecto, Cassany (1990) plantea que el enfoque basado en las funciones fue desarrollado, inicialmente en Europa –durante la década de los sesenta– haciendo “énfasis en la comunicación o el uso de la lengua” (p.68) desde la práctica, es aplicado teniendo en cuenta los usos cotidianos del lenguaje; sin embargo, en las prácticas pedagógicas va dirigido a la consecución de una segunda lengua (objetivo trazado por el enfoque) es así, como los diálogos enmarcados en situaciones reales hacen parte fundamental de la enseñanza. Vemos entonces, cómo en Europa

**Facultad de Educación**

dan un sentido más aplicado a lo dispuesto en el enfoque comunicativo, mientras que en Colombia continuamos aplicando prácticas normativas alejadas de las experiencias diarias de los estudiantes.

Por lo anterior, el MEN al notar que en la práctica poco o nada había cambiado, diseñó en 1998 los Lineamientos Curriculares Lengua Castellana donde plantea un enfoque basado en la significación, buscando dotar de sentido los signos verbales y no verbales, dando lugar a las experiencias de los estudiantes. Se hacen apuestas por la escritura como práctica cultural, asignando valor a diferentes situaciones donde la experiencia del autor y del lector permiten ampliar el sentido del texto (MEN, 1998). Así, se explicitan marcos que invitan al docente a diseñar y desarrollar un proceso guiado que seduzca al estudiante para que escriba desde sus imaginarios y se promueva en la escuela la formación de escritores inmersos en una práctica social.

El enfoque de la significación tiene como objetivo mejorar la competencia comunicativa, en palabras de Marín (2004) “no sólo es la eficacia de un sujeto para comunicar su pensamiento, es también la posibilidad que tiene un sujeto de "inscribirse" en su lengua, de hacerse responsable de sus enunciados” (p.13) catalogando las prácticas de lectura y escritura en la corriente del constructivismo.

Sintetizando un poco lo que hasta ahora hemos presentado, descubrimos cómo a través del tiempo el sistema educativo colombiano ha venido pensando los procesos de enseñanza de la escritura en relación con los cambios pedagógicos y sociales que van surgiendo. A pesar de ello, queremos hacer evidente la brecha entre dichos cambios y la práctica de aula, es decir, los docentes no siempre hemos acogido estos cambios; hoy nos encontramos ante la necesidad de formar estudiantes capaces de participar dentro del contexto en el cual están inscritos. Para lograrlo hemos de asumir prácticas de escritura entendidas como un proceso permanente, cercano y significativo que les proporcione herramientas para ejercer su ciudadanía.

Retomando la idea antes mencionada, consideramos que: aunque a nivel teórico la concepción y el modo de abordar la escritura en Colombia ha evolucionado, estas políticas no han tocado el aula de clase. Es por ello que nuestra propuesta intenta realizar un atisbo, dar

### **Facultad de Educación**

luces acerca de cómo podría configurarse el enfoque sociocultural en la enseñanza de la escritura. Este trabajo de profundización narra experiencias que involucran diferentes aspectos que intervienen en la práctica de aula como la planeación, la ejecución, el seguimiento y la evaluación. Esta experiencia es un aporte de cómo podríamos hacerlo incluso desde los primeros grados de escolaridad donde, en la mayoría de los casos, hemos venido enmarcando la escritura dentro del enfoque normativo.

#### **1.2.3. Antecedentes legales.**

En este referente, nos centraremos en definir y describir cómo se concibe la escritura desde los referentes de calidad en nuestro país, tomando: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, la serie Río de Letras, el Plan Nacional de Lectura y Escritura, Los Derechos Básicos de Aprendizaje y las Mallas de Aprendizaje. Dichos antecedentes se encargan de brindar luces acerca de la manera como se vincula nuestra propuesta a los marcos legales y a las políticas públicas.

En cuanto a las premisas planteadas desde MEN (1998) encontramos que se define el acto de escribir “no como una codificación de significados a través de las reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo” (p.49) de este modo, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana dejan por sentado que la escritura asume una labor social, posibilita la formación individual y colectiva; haciendo uso de los saberes previos del estudiante, colocando en juego competencias básicas que le permitan exteriorizar sus improntas socioculturales, de ahí que la escritura se configura como un constructo que lo lleva a materializar sus expectativas y sus necesidades, es la concreción de todas sus posibilidades.

De otro lado, en este mismo documento Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) “conciben el aula de clase fundamentalmente como un espacio de construcción de significados y sentidos, como una microsociedad en la que se tejen todas las relaciones sociales” (p.35) y dibujan nuestro rol docente como facilitadores de los distintos procesos cognitivos, socio afectivo, cultural, políticos. En esta línea cabe anotar que es en el aula de clase donde convergen individuos de diferente condición social, económica, sexual, religiosa; atendiendo a

**Facultad de Educación**

estas características se dan un sin número de relaciones que nosotros los maestros hemos de aprovechar en beneficio de los estudiantes generando aprendizajes desde la diferencia, la construcción a partir del trabajo colaborativo, la producción de conocimiento en torno a sus realidades. Nuestro rol intenta edificar a través de la experiencia, proponer y repensar las prácticas de enseñanza de la escritura desde lo cotidiano.

Retomando lo que concierne al proceso de escribir, este documento nos invita a traspasar el campo de la decodificación y aunque no pretendemos excluir el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje, entendemos la escritura como un proceso donde son protagonistas el contexto del estudiante, sus experiencias y sus expectativas.

Este documento, también nos ilustra acerca de los diferentes niveles de análisis de los textos: microestructura, macroestructura y superestructura, presentes a la hora de escribir, dichos niveles garantizan la interiorización de competencias básicas relevantes para dar coherencia y cohesión a las producciones escritas (MEN, 1998). En esta dirección, algunos escritos surgen de las necesidades sociales que se presentan en el momento (escribir una carta, hacer una petición, presentar una excusa, elaborar la lista de mercado...) para su construcción: los conocimientos sintácticos, semánticos y pragmáticos son determinantes en cada caso.

En el campo intertextual, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), también apuntan a la necesidad de incluir en nuestras aulas de clase diferentes textos escritos para fortalecer, precisamente: el proceso de escritura, colocando en diálogo diferentes textos entre sí, acompañando al estudiante en el tránsito de organizar las ideas y encontrar en su contexto próximo las motivaciones y referencias necesarias para producir textos con sentido propio.

Con el propósito de complementar la mirada expuesta en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) queremos retomar dentro de este apartado los Estándares Básicos de Competencia de Lenguaje (2006) considerados a nivel nacional como criterios que direccionan el trabajo de las instituciones educativas y más específicamente las aulas de clase. En este sentido, dicho documento, plantea lo que debe aprender el estudiante y qué acciones debe planear e implementar el maestro, entre otros elementos asociados a la práctica. Así, por

**Facultad de Educación**

ejemplo, nos dice que “la producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros” (p.21) lo cual respalda la postura asumida en nuestro trabajo al abordar la escritura como proceso, al plantear la necesidad de incentivar al estudiante para que asuma las riendas de este y use la escritura como instrumento para hacer escuchar su voz.

En esta perspectiva, nos proponemos como tarea procurar al estudiante un acompañamiento permanente en el proceso de escritura permitiendo que se exprese con libertad y autonomía, haciendo parte del contexto, motivarlo para que plasme la voz del otro y su propia voz a través de la palabra escrita, recuperando memorias individuales y colectivas, escribir historias del pasado y del presente como herramientas que ayudan a construir futuros más incluyentes y por qué no, menos dolorosos. Asumir la escuela como un espacio sin fronteras donde el ser humano cuenta con la posibilidad de ser y proponer a través de la palabra escrita.

Para llevar a cabo lo expuesto, en los Estándares Curriculares de Lenguaje (2006) nos sugieren un eje factor denominado “producción textual” que va desde los grados primero hasta once. Dicho factor cobija un enunciado identificador y unos subprocesos. En el grupo de grados de cuarto y quinto nos sugieren por ejemplo el siguiente enunciado identificador: “Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas” (MEN, 2006, p.17) dichos enunciados se ponen en práctica a través de los siguientes subprocesos:

- a. Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.
- b. Diseño un plan para elaborar un texto informativo.
- c. Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.
- d. Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí (MEN, 2006, p. 31).

Es así como estos subprocesos, permiten hacer realidad lo propuesto en el documento Estándares Curriculares de Lenguaje (MEN, 2006) y a la vez se consolidan como una herramienta para avanzar en la elaboración de los textos escritos. Presentando al estudiante como protagonista de un proceso que implica: reescribir, releer, corregir, evaluar de modo

**Facultad de Educación**

individual y con sus pares, un estudiante que se apropie de la realidad local desde el ámbito escolar.

Por otro lado, el MEN llama nuestra atención a través de la editorial “Serie Río de Letras” donde define el significado del río como transición, movimiento, alimento para quienes se nutren de su caudal, es también naturaleza, cultura y memoria en otras palabras “El río se contiene a sí mismo, pero también refleja lo que somos quienes nos asentamos en su entorno” (MEN, 2013, p.7-8). Lo anterior expresa nuestro sentir respecto a la escritura, buscamos que retomada como proceso genere movimiento en nuestros estudiantes. En lo posible, que sus escritos se nutran de la experiencia y logren a su vez el reconocimiento de la cultura y de las historias de sus pueblos, contadas por las personas que habitan en ellos. Queremos poner la escritura en escena contando nuestra realidad, sus lugares y sus pobladores desde una mirada distinta a la que hemos implementado durante ya varios años.

De dicha serie, retomamos también algunos aportes con relación a la escritura en la escuela, del libro: Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela (2013) allí, se concibe la escritura como práctica viva, que se adhiere desde el ámbito educativo al cumplir una función transformadora de realidades desde las experiencias vividas en el contexto sociocultural, además dentro de este documento, un grupo de docentes describen de forma muy personal y legítima sus experiencias frente a la lectura y la escritura dentro del aula.

Consideramos pertinente retomar esta serie en nuestro proyecto como referente, ya que posibilita el análisis de nuestras prácticas docentes, facilita el encuentro de algunos puntos de quiebre, dinamizar procesos y abrir espacios para el contexto próximo, nos invita a contrastar la realidad y a buscar formas de redireccionar los aprendizajes. En otras palabras, motiva la búsqueda de “aproximación a los significados que envuelven e inspiran a la escritura como práctica íntima, estética, de acceso y producción de conocimiento, pero también como práctica social y cultural donde podamos alcanzar el ejercicio de una ciudadanía plena” (MEN, 2013, p.6) dando nuevos sentidos al proceso de escribir en la escuela.

**Facultad de Educación**

Continuando con algunos textos propuestos en la serie Río de Letras, abordaremos: Prácticas de escritura en el aula (MEN, 2014) allí nos invitan a plantear el trabajo pedagógico del área de lenguaje desde la inclusión y la generación de experiencias significativas para los estudiantes en las que se promueve la exploración y el uso de diferentes manifestaciones del lenguaje verbales y no verbales, de tal forma que sean asumidas e incorporadas, de manera consciente, intencional y creativa, en las interacciones cotidianas y con diferentes fines: descriptivos, informativos, propositivos, expresivos, recreativos, argumentativos, entre otros. Es decir, acercarse a la producción de textos escritos en el aula de clase desde las experiencias e historias cotidianas que hacen parte del contexto sociocultural en busca de transformaciones en el pensamiento del estudiante y la consolidación de un proceso de escritura activo que resignifique los valores del entorno propio (MEN, 2014).

En este libro se contrastan, desarrollan y ejemplifican diferentes concepciones alrededor del proceso de escritura; a continuación, haremos una presentación breve de dichas formas de entender la escritura en la escuela:

En primer lugar, escribir es percibido como una labor exclusiva de la clase de lenguaje vs. La escritura es un asunto de todas las áreas (MEN, 2014, p.12) desde esta perspectiva se considera que sólo se aprende a escribir “bien” en el área de lenguaje, pues a esta área se le ha adjudicado a través del tiempo enseñar los aspectos formales de la escritura. Sin embargo, diversas investigaciones demuestran que en las diferentes áreas del conocimiento se pueden recrear en contextos reales diferentes formas de pensamiento y conocimiento particulares mediante la escritura.

Seguido, aparece la siguiente postura: escribir es decir lo que uno sabe vs. escribir ayuda a construir conocimiento (MEN, 2014 p.14) en este punto se expone que la escritura ha sido reducida como registro, consignación, verificación de lo aprendido, dejando de lado su verdadera función la construcción del propio pensamiento cognitivo y ciudadano. Para que esto ocurra, es necesario que el docente propicie actividades escriturales que involucren los saberes previos del estudiante e inicien con estos, un proceso creativo en el que se vayan descubriendo, transformando sus primeras versiones escriturales.

**Facultad de Educación**

El texto también desarrolla la premisa que dice que se escribe una sola vez vs. la escritura es un proceso (MEN, 2014), la didáctica de la escritura concibe que un texto terminado, es aquel que se logra en un primer intento. Nosotros los docentes aplicamos este parámetro “exigiendo un producto sin ningún tipo de acompañamiento durante su elaboración, además no orientamos de manera estratégica el proceso de producción textual” (p.16). Desde esta mirada, no existe una valoración de la escritura como herramienta del pensamiento y el conocimiento que se va haciendo mediante el diseño de estrategias y el acompañamiento del maestro.

Por último, dentro del texto: Prácticas de escritura en el aula (MEN, 2014) se expone que escribir bien es producir textos gramaticalmente correctos vs. Escribir bien es construir textos ajustados a una situación comunicativa (MEN, 2014, p.18) esta concepción afianza lo que hemos venido planteando durante el desarrollo de este trabajo de profundización, generalmente en la escuela los textos se valoran por su gramática correcta, especialmente la ortografía. Esta preocupación por la forma, ha sido marcada tradicionalmente en los textos de los estudiantes. Es así, como sin negar que este aspecto sea importante, la enseñanza de la escritura no debe ser reducida exclusivamente a ello. Es pertinente entonces destacar otros componentes relevantes como las ideas, el propósito del texto, la creatividad de la historia, los posibles lectores, la delimitación de la temática, la indagación, los borradores, la definición de la silueta, entre otros aspectos.

Este reto nos ha dejado varios interrogantes ¿Hemos asumido como docentes nuestra tarea formadora? ¿Nos hemos ocupado de actualizarnos para acompañar responsablemente el proceso formativo de los alumnos? Nos aventuramos a decir que no siempre hemos asumido la responsabilidad como profesionales de la educación y esto significa que no estamos atentos a indagar por los cambios que en pedagogía demandan las distintas generaciones, con lo cual podemos deducir que estamos “enseñando” con las “fórmulas” pasadas. Esto hace que dirigir la mirada hacia las prácticas de enseñanza de la escritura tenga validez y vigencia, así como la búsqueda de herramientas que nos permitan transitar en sintonía con las exigencias de las nuevas generaciones y vernos como maestros, para transformar nuestras prácticas de enseñanza de la escritura.

### **Facultad de Educación**

En esta misma línea, el Ministerio de Educación Nacional propone un programa denominado Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) Leer es mi cuento que, entre otros asuntos, busca que la escritura haga presencia en los aprendizajes que se generan en todas las áreas del conocimiento. Para lograrlo, el PNLE concibe la escritura como una serie de prácticas relacionadas con procesos cognitivos, pero que también están estrechamente relacionadas con las dimensiones sociales de su uso y como derecho básico al que deben tener acceso todos los ciudadanos. En síntesis, el PNLE contempla tres dimensiones básicas de la escritura: su condición de derecho para tener acceso al ejercicio de la ciudadanía plena, su condición de herramienta de inserción social y las consideraciones propias del ámbito cognitivo.

Seguidamente, nos referimos al documento emitido por el Ministerio de Educación en colaboración con la Universidad de Antioquia establecido como parte de la política pública: Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) versión 2016, en éstos se realizaron algunos ajustes concernientes a los aprendizajes básicos-mínimos que los estudiantes deben alcanzar al terminar el año escolar en los diferentes grados; así las cosas consideramos que pueden ser tenidos en cuenta dentro de nuestra propuesta como documento de apoyo para el planteamiento de las actividades que hacen parte de la propuesta de intervención en el aula. A continuación, enunciamos un ejemplo dentro de los DBA (2016) que se encuentra en la línea de nuestro trabajo: “Escribe textos informativos, narrativos, descriptivos y de opinión aplicando estrategias de planeación, revisión, edición y corrección de trabajos y textos escritos tanto en clase como en casa” (p.22) lo anterior apunta a fortalecer la idea de abordar la escritura desde experiencias que respondan a un plan de acompañamiento organizado.

De igual forma, aparecen durante este mismo año las Mallas de Aprendizaje en Lenguaje (2016) donde se retoman estándares como: “Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración” (p.7) con subprocesos como: “Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto” (p.7) elementos que refuerzan lo planteado en nuestro trabajo. Aunque retomamos algunos aportes de los Derechos Básicos de Aprendizaje y de las Mallas de Aprendizaje, notamos que a pesar de sus esfuerzos dichos documentos se encuentran asociados al enfoque comunicativo dejando por

**Facultad de Educación**

fuera elementos que corresponden al enfoque sociocultural como lo es por ejemplo la relación con el contexto.

De esta manera, teniendo como base distintos referentes investigativos, teóricos y legales queremos fortalecer nuestra propuesta buscando hacer planteamientos acordes al enfoque sociocultural, intentando dar respuesta a las necesidades actuales que en el ámbito educativo se presentan. Asumimos entonces una reflexión constante de los diferentes planteamientos para sustentar nuestro proyecto y darle forma consciente a nuestro rol como maestros acompañantes y guías del proceso, queremos construir nuevos sentidos de la escritura en compañía de nuestros estudiantes, escuchar sus voces que son también las voces de la comunidad.

**1.3. Planteamiento del problema**

Deconstruir nuestras prácticas pedagógicas y formación docente en relación con la enseñanza aprendizaje de la escritura y su aplicación en el aula, nos invita a repensar cuál es nuestro rol orientador frente a esta tarea y qué tan eficientes y eficaces han sido las estrategias implementadas hasta el momento para lograrlo. Sabemos que somos el producto de los diferentes enfoques que se han ocupado de nuestra formación y que estas miradas acerca de la enseñanza del lenguaje y del proceso de escritura en particular son replicadas en nuestras aulas de clase. De ahí, la necesidad de incluir en la escuela otros modos de ver, en este caso apostamos por un enfoque sociocultural de la escritura, en el que maestro y estudiante generen pretextos, ausculten sus motivaciones, movilicen sus conocimientos y las formas del pensamiento desde distintos ámbitos sociales valiéndose de la escritura como una práctica viva.

Desde esta perspectiva algunas investigaciones han presentado resultados contundentes donde la escritura es asumida como un proceso de construcción social acudiendo a la reescritura de textos. Desde esta óptica la enseñanza de la escritura se hace participativa, maestro y estudiante construyen y reinventan las formas de escribir en la escuela, se percibe la movilidad del conocimiento y del pensamiento en la producción de los textos. El estudiante es acompañado y guiado a través del diseño conjunto de criterios específicos como por ejemplo el tema, el destinatario, la intencionalidad, la revisión y la corrección, el proceso de escritura se asume como una continua construcción.

**Facultad de Educación**

En esta dirección, los distintos enfoques teóricos han dado cuenta del proceso escritural gramatical – funcional donde los conceptos han sido parcelados sin ningún tipo de relación, reduciendo la escritura a ejercicios de transcripción y extracción de datos. Seguido, aparece el enfoque semántico comunicativo intentando fortalecer las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) y aunque en la teoría significó un avance, en la práctica continuaron subsistiendo estrategias incrustadas en lo gramatical. Después, y hasta ahora, aparece un enfoque basado en la significación de los signos verbales y no verbales; el cual tiene en cuenta las experiencias o vivencias de los estudiantes y ahí estamos, en el camino de la búsqueda, de los intentos, de los aprendizajes, del abrirnos al diálogo, de insertarnos de manera natural en el contexto, fundir escuela y contexto.

Luego de pensar en nuestras prácticas, luego de ver y de vernos, luego de cruzar nuestra mirada con los enfoque de enseñanza, nos internamos en las páginas de los referentes legales: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), los Estándares Básicos de Competencia de Lenguaje (2006), los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), las Mallas de Aprendizaje de Lenguaje (2017), entre otros... descubrimos que estos documentos han visionado otro tipo de inmersión en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, intentando tejer un hilo conductor que se asocie con el enfoque sociocultural. Pensar en el contexto como una oportunidad, como el lugar donde conviven y circulan un sin número de experiencias inéditas que se configuran en insumos a la hora de escribir.

Y es ahí, precisamente en nuestro contexto laboral, en nuestra aula de clase donde teniendo en cuenta todo el recorrido de lecturas que hemos exhibido hasta ahora, que podemos vislumbrar la escritura como un proceso orientado de espaldas a lo social y cultural. Nuestros estudiantes y sus familias nos cuentan que la escritura es empleada en nuestra comunidad para dar un cumplimiento a las tareas, evaluaciones y actividades que sugerimos en la escuela. Ante este panorama, nuestras prácticas de aula se hallan rodeadas de cuestionamientos, las experiencias expuestas en las distintas investigaciones son un ejemplo y al mismo tiempo una tarea para nosotros como docentes, nos invitan a crear y a implementar otras posibilidades de escritura en las que el estudiante elabore sus propios textos y nosotros los maestros seamos

**Facultad de Educación**

acompañantes del proceso de producción. Todas estas cuestiones dan origen a la pregunta que guía este proceso:

¿Cómo renovar nuestras experiencias pedagógicas de modo que se potencien las prácticas de escritura socioculturales en los estudiantes del segundo ciclo de la Básica Primaria de las Instituciones educativas San Juan de los Andes del municipio de Andes y Perla del Citará del municipio de Betania?

**1.4. Objetivos**

A continuación, se presentan los objetivos que guían y direccionan este proyecto, categorizándolos en objetivo general y específicos.

**Objetivo general**

Renovar las experiencias pedagógicas docentes mediante la planeación por secuencias didácticas que movilicen en los estudiantes del segundo ciclo de la Básica Primaria y en el grado sexto de Básica Secundaria, las prácticas de escritura desde una mirada socio-cultural.

**Objetivos específicos.**

Diseñar secuencias didácticas que permitan la renovación de las experiencias pedagógicas de los docentes y el acercamiento de los estudiantes a la escritura como práctica sociocultural.

Implementar secuencias didácticas en los grados tercero, cuarto y quinto de Básica Primaria y sexto de Básica Secundaria como estrategia de transformación de prácticas docentes reflejadas en las producciones textuales de los estudiantes.

Reflexionar en torno a las transformaciones que se han dado en nosotros y en nuestros estudiantes a partir de la vivencia en el aula de la escritura como práctica sociocultural.

**1.5. Justificación**

Retomar las prácticas de enseñanza de escritura para pensarlas, reflexionarlas y reinventarlas en nuestro quehacer pedagógico, se constituye en un asunto que nos ubica en permanente

**Facultad de Educación**

indagación, reflexión y reconstrucción, dando paso a múltiples y continuas recontextualizaciones y miradas dentro y fuera del aula, prácticas inscritas en los distintos contextos sociales en donde estudiantes y maestros hacemos uso de lo escrito. De este modo, en nuestro trabajo, presentamos una propuesta donde la escritura se avista desde otra perspectiva –reveladora para nosotros– configurada y presentada a través de una unidad didáctica estructurada y conformada por varias secuencias que le permiten al estudiante inmiscuirse en aquellos saberes que hacen parte de la identidad cultural, el conocimiento y amor por lo propio.

Lo anterior ocurre, en los municipios de Andes y Betania contextos que guardan un cúmulo de personajes representativos, sitios emblemáticos, negocios comerciales y relatos de personas de hoy y de ayer. Nos aferramos al código escrito como la herramienta que facilita recoger aquella información que circula en nuestros pueblos como un componente adherido a su propia existencia y a la existencia de sus habitantes, este trabajo de intervención se materializa como la oportunidad de recrear todas las voces, las historias y los significados a través de símbolos escriturales que cobran vida a través del encuentro entre el autor, el lápiz y el papel, en esta propuesta los niños escriben para que otros se embriaguen de su sentido genuino, es un proceso en donde la memoria es protagonista, alza la voz para contar todo aquello que nuestros pueblos susurran como un eco del olvido.

Podemos también intuir, cómo las aulas se convierten en el espacio para que los niños agudicen sus sentidos y abran las puertas hacia el mundo externo en el que prevalecen las historias y acontecimientos que otros viven siendo capaces de cambiar, de construir formas y eventos diferentes a los acostumbrados. Es así, como las prácticas de escritura que se desarrollan a través de esta propuesta de intervención se dan en medio de alternativas permeadas por los propósitos socioculturales intentando dinamizar nuestras prácticas de aula, asumiendo que la escritura no solo cumple su función en la escuela sino también por fuera de ella.

Por lo tanto, este proyecto es una apuesta que incluye otros modos de planear las clases, especialmente aquellas que tienen que ver con la producción escrita donde incluimos de manera activa el estudiante, el contexto, el territorio, la comunidad y donde se ejecutan acciones de seguimiento para ambos: maestros y estudiantes, retomando la reescritura como acción

**Facultad de Educación**

fundamental dentro del proceso de producción textual. Consideramos una necesidad, concebir el proceso de escritura con fines claros y precisos, diseñar un recorrido que nos permita contemplar: los hallazgos, los ajustes; donde los autores (en este caso los niños) puedan incubar y materializar sus escritos a partir del entorno donde viven, el pueblo y las personas que conocen.

Es por ello que, es objeto de este trabajo darle sentido a las prácticas de escritura desde los elementos que la cultura y el contexto contienen, permitir que los estudiantes llenen de significado sus vivencias, que planteen posibles estrategias para mejorar, que conciban la escuela como un lugar de interacción. Tal y como lo asegura Calvo (2015) que ellos puedan: “aprender para otra vida, descubrir otro mundo y crear una narración de sí mismos” (p.10). Nuestro propósito, es hacer que la escritura en el aula cumpla funciones reales: expresar sentimientos, hacer reclamos, presentar excusas, hacer peticiones, decir lo que piensa acerca del lugar que habita... asumir la escritura como un medio efectivo para interactuar con los otros y con el entorno, para alzar su voz.

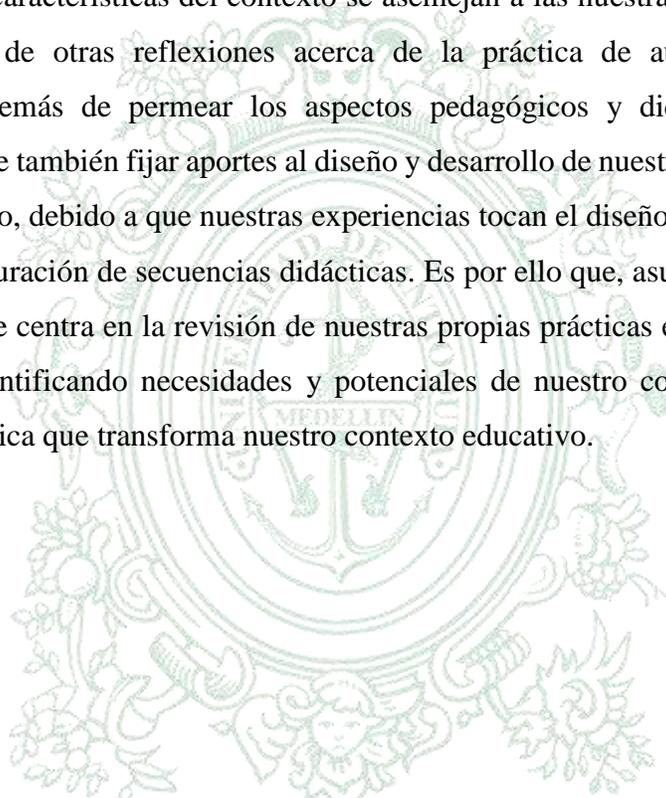
El desarrollo de este proyecto, ofrece distintas posibilidades para abordar la escritura en el aula de clase como, por ejemplo, el desarrollo de la habilidad escritural a través de varias versiones que atienden a una estructura, al reconocimiento y valoración de su territorio a través de consultas, entrevistas y contacto con personajes de la comunidad, generando así otra forma de reconocer y entender la escritura. Este trabajo de profundización, también nos ofrece a nosotros los docentes la posibilidad de abordar la enseñanza del lenguaje de forma reflexiva, abre las puertas de la escuela para que los conocimientos entren y salgan a través de la escritura.

Como cierre de este apartado, consideramos que este proyecto de profundización aporta en el campo de la educación en torno a diferentes aspectos como lo es el aspecto pedagógico, ya que, abriga y recoge distintos momentos de la enseñanza e incluso toca los procesos de aprendizaje, desde esta perspectiva enseñanza y aprendizaje de la escritura, son dos procesos que van de la mano. Al modificar, repensar y cuestionar las prácticas de enseñanza de la escritura inmediatamente se cuestionan y modifican aspectos que también tienen que ver con el aprendizaje. En el campo de lo didáctico exploramos nuevas formas y modalidades de la enseñanza que se inscriben en el campo de una disciplina específica, en este caso el lenguaje y

**Facultad de Educación**

aquí advertimos que, dichas formas son nuevas para nosotros; tomamos decisiones en torno al qué y el para qué aprender a escribir en nuestra escuela, en nuestra comunidad y a partir de ahí pensamos, diseñamos y materializamos nuestras prácticas de aula.

Quizá con el tiempo dichas construcciones puedan ser retomadas por otros maestros donde las condiciones y características del contexto se asemejan a las nuestras, o se constituya en el punto de partida de otras reflexiones acerca de la práctica de aula. Este proyecto de profundización además de permear los aspectos pedagógicos y didácticos anteriormente mencionados puede también fijar aportes al diseño y desarrollo de nuestros currículos escolares en un plazo a futuro, debido a que nuestras experiencias tocan el diseño de los planes de aula a través de la configuración de secuencias didácticas. Es por ello que, asumiendo estas posturas, nuestro proyecto se centra en la revisión de nuestras propias prácticas en torno a la enseñanza de la escritura identificando necesidades y potenciales de nuestro contexto, generando una propuesta pedagógica que transforma nuestro contexto educativo.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

En este capítulo encontramos conceptos y postulados teóricos, que respaldan y alimentan nuestro proyecto. Cada uno de estos elementos es un soporte que le asigna validez y claridad al fenómeno intervenido dentro de nuestro contexto educativo. De esta manera, en el presente capítulo profundizamos en dos grandes categorías: la primera relacionada con la escritura como práctica sociocultural y la segunda relacionada con las prácticas reflexivas. A continuación, presentamos la primera categoría.

### **2.1. La escritura como práctica sociocultural**

Para definir esta categoría, en primer lugar, vamos a explicitar lo que entendemos por escritura en general, su proceso de planeación y los diferentes niveles en su estructura, luego damos cuenta de lo que entendemos por escritura como práctica sociocultural a partir de conceptos fundamentales como: prácticas letradas, literacidad y cultura escrita. A continuación, lo que en este trabajo entendemos por escritura.

La escritura, ese conjunto de signos ordenados que construyen y dan a conocer ideas, pensamientos y sentimientos, es uno de los inventos que más ha contribuido con el desarrollo de las organizaciones sociales y democráticas, permitiendo producir información, de ahí que se conciba en algunos casos como una forma de construir conocimiento y no simplemente como registro, como transcripción, como la consignación que hacen los estudiantes en el cuaderno de lo que dicta el profesor. Lo escrito no es igual a lo oral, ya que la escritura requiere un proceso de pensamiento mucho más exigente. Desde esta aproximación a la escritura, la escuela, según Lerner (2001) debe:

Promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento en lugar de mantener [...] la creencia de que la escritura es sólo un medio para producir pasivamente (p.42)

La enseñanza aprendizaje de la escritura se da en ocasiones dentro del aula como la adquisición de una habilidad motriz, de perfeccionamiento de los símbolos lingüísticos para

**Facultad de Educación**

formar palabras, oraciones, entre otros... sin embargo, en este proyecto de profundización se presenta como una actividad ligada a lo social y cultural. Es decir, la escritura cumple una función activa en la vida de sus usuarios.

De la igual manera, en el artículo Elsinore: Un cuaderno de escritura (Salazar, 2012), trabajo realizado en Ciudad de México, el autor hace un análisis y va exponiendo elementos a tener en cuenta en el proceso de escritura, dice por ejemplo Salazar (2012) que la “escritura puede comprenderse como el proceso creativo de composición” (p.66). Es creativo porque en él se pueden encontrar los sueños, los recuerdos, los anhelos, los temores, crear espacios donde confluyen y coexisten diferentes concepciones, personajes, formas de ver, la escritura permite la creación de otros mundos posibles.

Pero no consiste en solo la creación de otros mundos posibles, consideramos también que el acto de escribir es un proceso complejo que implica varios elementos. Esto indica que no basta con conocer el código escrito, es necesario además hacer diferentes lecturas: del texto, del entorno, de nosotros mismos para que los distintos textos, en este caso las historias y narraciones, den cuenta de la esencia del autor pues la escritura refleja el mundo que este habita.

Es que un texto, da cuenta del pensamiento del autor y le permite habitarlo y ser agente activo dentro de él. Argüelles (2011) dice que “escribir es un ejercicio sedentario y por lo general, muy solitario. Mientras uno escribe el mundo alrededor se hace más íntimo” (p.33) es íntimo también porque se exteriorizan reflexiones, formas de sentir el mundo de manera personal, subjetiva de acuerdo a las improntas que en el escritor han quedado a lo largo de la existencia, en este caso el escritor es el niño que redacta las historias que le han contado o a veces relata sus vivencias, sueños y pensamientos. De esta manera, la escritura es multiplicidad de construcciones logradas en espacios histórico-sociales concretos donde se tienen en cuenta el estilo y el toque personal de cada autor.

De acuerdo con todo esto, la escritura en la escuela abre posibilidades para expresar el mundo a través del diseño de situaciones conectadas con las realidades, abriendo espacios de significación tanto para el docente como para el estudiante; distinto a lo que habitualmente acostumbramos a hacer en la escuela como transcribir textos de libros guías o realizar dictados,

**Facultad de Educación**

escribir para determinar si codificamos correctamente. Creemos que la escritura implica momentos de construcción y reconstrucción textual, el acto de escribir ha de ser planificado y reescrito en varias versiones, pues los autores no redactan un texto riguroso al primer intento, por ende, concebimos la escritura no como producto, sino como proceso. Siendo este el caso de nuestro proyecto, aplicamos los momentos de escritura señalados por Cassany (1995): planificación, textualización, revisión y edición.

En esta línea, entendemos por planificación el establecimiento de un plan sobre qué se va a escribir, a quién se va a escribir, qué tipo de texto, cuál es propósito o intención que debe atender el texto, qué se conoce del tema, qué aspectos relevantes se van a tener en cuenta, entre otros. Luego, viene la etapa de textualización o redacción que consiste en la expresión escrita de las ideas acerca del tema, nace entonces un primer borrador planeado para expresar las ideas que van dirigidas a un interlocutor real. El tercer momento es el proceso de revisión, allí se intenta mejorar el texto no únicamente teniendo en cuenta aspectos ortográficos o de forma; sino también la coherencia, la cohesión, la claridad y el desarrollo de las ideas (Cassany, 1995). La revisión, en este proyecto la hacemos a través de rejillas o rúbricas que facilitan al estudiante efectuar un proceso de auto-revisión, co-revisión y finalmente una hetero-revisión ejecutada por el maestro, de este modo cada estudiante realiza varias versiones de un mismo texto.

Asimismo, en el texto “escritura como búsqueda de sentido” su autor, Pertuz (2004) asegura que escribir es una tarea lenta y progresiva que permite ir avanzando a medida que se llevan a cabo distintos ejercicios, al respecto el autor plantea: “Las transformaciones y auto transformaciones de borradores constituyen una herramienta fundamental para decantar la escritura, para reparar en ella las imperfecciones” (Pertuz, 2004, p.8) desde esta mirada escribir se concibe como un acto que se aprende con la práctica a partir de múltiples correcciones, donde se pone en juego lo leído, lo vivido y lo acordado, es a través de los permanentes ejercicios escriturales como se transforma de manera progresiva la escritura. De esta forma, en este trabajo hacemos una apuesta por adelantar un proceso de escritura real a través del trabajo sistemático, donde se ejecutan distintas etapas de escritura para su elaboración, un constante acompañamiento, asumimos de manera consciente la consigna popular que dice “un texto nunca está terminado, siempre está sujeto a modificaciones”.

**Facultad de Educación**

Retomando entonces los momentos de escritura propuestos por Cassany (1995) durante la etapa de edición le apostamos a construir la mejor versión final que nos es posible, una versión que por supuesto, de acuerdo a lo que venimos planteando a lo largo de este marco teórico ya ha sido modificada teniendo en cuenta las sugerencias identificadas por el mismo autor, por sus compañeros y por el docente. Ahora bien, en este proyecto no nos quedamos en la edición y vamos un paso más allá, avanzamos hasta la publicación, el momento en el que el texto sale de su anonimato y se da a conocer a los lectores a través de unas memorias que circulan en cada uno de los municipios de manera real.

Del mismo modo, además de los momentos de escritura que hemos descrito en este proyecto, dada la situación comunicativa a la que responde el proceso de escritura: producir con los estudiantes dichas memorias con información propia del municipio requiere, de acuerdo al tipo de texto que se produce y el público al que va dirigido, que dichas producciones cumplan con los elementos necesarios tanto en la microestructura, como en la macroestructura y la superestructura.

Es así, como dentro de la microestructura, tenemos en cuenta todos aquellos elementos gramaticales y sintácticos que conforman enunciados lingüísticos como lo es la estructuración de oraciones y la relación entre estas; la concordancia entre sujeto, verbo y número, además de la cohesión entendida como la ilación y secuencia de oraciones a través de recursos lingüísticos como el léxico, la gramática, los conectores, o frases conectivas (MEN, 1998).

También tenemos en cuenta los elementos que logran articular significados en cada uno de los apartados textuales, conservando un mismo sentido, sin desvirtuar la intencionalidad del texto. Según MEN (1998) la macroestructura “es la coherencia semántica y global del texto, que se da mediante el seguimiento de un eje temático a lo largo del texto” (p.36).

En cuanto a la superestructura, allí el estudiante, atiende a la estructura propia del tipo de texto escogido, su organización y su relación interna. Aquí se observa la organización o esquema de los componentes textuales con unas finalidades e intenciones comunicativas (MEN, 1998). Entre las tipologías textuales que se profundizan en este proyecto están: la informativa y la narrativa.

**Facultad de Educación**

Hasta acá hemos hablado de lo que entendemos por escritura, los diferentes momentos de la escritura que incluye un plan textual y de los diferentes niveles en su estructura. A continuación, profundizaremos en la escritura como práctica sociocultural.

Hablar de escritura desde un enfoque social y cultural, es pensar la escritura en la escuela desde su uso en la vida diaria y con interlocutores auténticos. En este proyecto nos situamos en sintonía con Pérez (2003) cuando afirma que:

Escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente. Como puede notarse, escribir va mucho más allá de transcribir, y las prácticas pedagógicas deben orientarse desde un concepto de escritura complejo (p. 10).

Entonces escribir desde esta mirada no es solo escribir correctamente o con ortografía, es atender a una situación comunicativa auténtica, con interlocutores reales y con propósitos concretos. Por tanto, desde este enfoque no se parte de la palabra, la frase o incluso una tipología textual, sino de prácticas sociodiscursivas como lo plantea Pérez (2005) o prácticas letradas en los términos de Cassany (2008).

Para definir lo que es una práctica letrada, nos apoyamos en la metáfora que nos propone Cassany (2008) del iceberg o montaña de hielo que flota en el mar:

Imaginemos que una práctica letrada es como un iceberg. Hay una pequeña parte de hielo visible sobre el nivel del mar, que corresponde al discurso escrito. Pero hay otra parte del hielo, mucho mayor, que permanece invisible debajo del nivel del agua y que corresponde a los sujetos, objetos, valores, destrezas y conocimientos que se ponen en juego con el escrito (p.13).

En este sentido, como lo expresa Kalman (2003) se busca “comprender el uso que se le da a la lengua escrita desde la parte social, la validez que presenta en lo cultural y como esta va cambiando de acuerdo al lugar” (p.4). Lo social, lo cultural y el lugar ubican la escritura como una herramienta que da cuenta de un sinnúmero de intencionalidades que allí se ofrecen, se tejen, se entretajan y se cruzan dando origen a diferentes sentidos. Lo anterior, enriquece nuestro proyecto porque son nuestras prácticas pedagógicas las que son tocadas desde lo que nos ofrece

**Facultad de Educación**

el contexto, atendiendo a los intereses de los estudiantes, creando al mismo tiempo arraigo, reconocimiento y valoración de la propia identidad a través de las letras que escriben, narran, recapitulan y recrean las voces de los niños y de los habitantes del pueblo.

Es así que, al vincular la escritura en nuestra intervención pedagógica como proceso mediador entre el mundo sociocultural circundante y el estudiante, se logra una íntima y auténtica cercanía entre aquellas historias de lugares y personajes que han estado a la espera de ser escuchadas, reconstruidas, y valoradas; pero sobre todo editadas para que circulen entre sus autores y otros lectores.

En esta línea encontramos los aportes de: Zavala (2008) quien nos dice que: “Una práctica letrada es cada una de las maneras con que usamos la escritura en la vida cotidiana de la comunidad” (p.14). Es el caso de nuestra propuesta pedagógica, tomamos unas temáticas legítimas del contexto sociocultural como son: los sitios emblemáticos, los nombres de los negocios, los personajes representativos y relatos de los adultos mayores, convirtiéndose en motivos reales para hacer escritura mediante un proceso que nosotros en el papel de maestros orientamos y acompañamos durante su construcción, con el fin de producir textos que recopilen las memorias de quienes participaron aportando información y de los estudiantes mismos, dichos escritos circulan en el municipio, de tal forma que los estudiantes se sienten y son reconocidos como escritores, al mismo tiempo dan vida al proceso que implica producir y publicar sus propias construcciones.

Ahora bien, esta práctica letrada: escribir con los estudiantes de primaria relatos sobre lugares y personajes del municipio, supone en ellos el ejercicio de la ciudadanía. En este orden de ideas, compartimos el siguiente planteamiento de Ferreiro citada por López (2013) quien afirma que leer y escribir:

Son construcciones sociales indispensables para la adquisición de la ciudadanía. Y esa ciudadanía no es posible ejercerla con individuos que aún no alcanzan un nivel de lectura y escritura satisfactorio. Se necesitan individuos conscientes de sus derechos, individuos críticos y reflexivos, que sean lectores autónomos y escritores autónomos (p.17).

**Facultad de Educación**

Por tanto, en nuestro caso, la escritura favorece la participación ciudadana, porque permite fortalecer esos niveles de escritura y le ayudan a entender al estudiante el para qué le sirve más allá de las paredes de la escuela. Como lo expone Pérez (2004) si la sociedad carece de niveles significativos de lectura o escritura será muy difícil acceder a ser escuchados para lograr una participación democrática.

Partiendo de esta idea entendemos que nuestros estudiantes necesitan participar de situaciones comunicativas auténticas donde puedan dar a conocer sus pensamientos, vivencias, ideas y donde como es el caso de este proyecto, inviten a la comunidad en general a conocer y valorar elementos, historias, narraciones de su territorio.

De ahí que, en este trabajo gestado desde prácticas letradas, se materialicen diferentes literacidades, diferentes propósitos con la escritura. Dentro de este término: literacidad, existe una relación con el uso que se le da a la escritura y cómo logra ser articulada para llegar a un fin específico mucho más social y no como mera y estricta construcción mecánica. Al respecto, Cassany (2008) nos recuerda:

Como el uso de la literacidad es esencialmente social, no se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con estos textos (p. 2).

Por tanto, en este trabajo la literacidad es retomada, para aflorar en los estudiantes la subjetividad, para ejercer la ciudadanía y para que construyan identidad a partir del reconocimiento de su territorio, de sus costumbres, de la visión que gira a su alrededor logrando una valoración de lo propio que va más allá de lo cognitivo.

Es así, como el sentido de esta propuesta desde una mirada sociocultural, es ofrecer elementos que les permitan a los estudiantes participar de una sociedad letrada o escrita como es la nuestra. De ahí que, buscamos contribuir un poco con el planteamiento de Lerner (2003):

El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores (p. 25).

**Facultad de Educación**

Es que hablar de cultura escrita, es hablar de distintas prácticas concretas, de los diferentes usos particulares tanto en la vida familiar, el ámbito residencial, en los juegos con otros niños de su edad, en sus vivencias personales, entre otras. La cultura escrita, tal como lo señala Street (2008) “es una construcción múltiple, debido a que la escritura se logra en formas heterogéneas. Por ende, la escritura se constituye como un proceso ligado a las diversas prácticas socioculturales reales” (p. 113). Se propone entonces una cercanía entre el estudiante y nosotros los maestros durante este proceso como gestores de otras posibilidades dentro del aula alrededor de la escritura dotada de sentido.

Incorporar a los estudiantes a la cultura de lo escrito supone como lo expone Lerner (2001):

Apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto. (p. 25)

En este sentido, el concepto de cultura escrita encierra otros conceptos ya mencionados como prácticas letradas y literacidad, ya que la cultura escrita se refiere a la omnipresencia de lo escrito en la sociedad, lo que implica que cotidianamente las personas tengan que vérselas con la lectura y escritura para poder moverse en la sociedad, para participar de ella. Y de acuerdo a esas necesidades que presenta cada comunidad con relación a la incorporación a dicha cultura de lo escrito, es que se llevan a cabo diferentes literacidades o como lo expresa Zavala (2008): eso que la gente hace con la lectura y la escritura. Y eso que la gente hace, esos usos particulares que se dan según sus propósitos, intencionalidades, saberes, imaginarios, representaciones, valores, es lo que se denomina prácticas letradas, esto es: el objeto de estudio de la literacidad son las prácticas de lectura y escritura que ciertos grupos sociales llevan a cabo de manera genuina.

En síntesis, las diferentes prácticas de lectura y escritura que determinada comunidad realiza son estudiadas por la literacidad, y a su vez las diferentes literacidades que se tejen en una sociedad constituyen la cultura de lo escrito. Se refleja entonces, la intención de este proyecto procurar que los estudiantes se enfrenten a verdaderas prácticas letradas, de tal forma que

**Facultad de Educación**

experimenten diferentes literacidades, con el fin de que obtengan herramientas concretas para incorporarse con éxito a una cultura escrita como es la nuestra.

Ahora bien, esta postura nos lleva a situarnos en la siguiente categoría, denominada dentro de nuestro proyecto como: prácticas reflexivas donde esbozamos nuestras propias afectaciones y posturas frente a este entramado de posibilidades que se dirige a transformar nuestras prácticas pedagógicas aferrándonos a la reflexión continua como guía del proceso.

**2.2. Prácticas reflexivas**

Para iniciar esta categoría, es pertinente señalar que las prácticas pedagógicas de nuestros días y de nosotros en particular piden ser reinventadas para promover en nuestros estudiantes aprendizajes con sentido, útiles tanto dentro como fuera de la escuela. Es que una práctica reflexiva, de acuerdo con el MEN (2018) se concibe como un proceso de autoreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde se abordan saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo.

Por ende, la revisión de nuestras prácticas pedagógicas es la principal tarea en este proyecto de intervención tratando de reflexionar cada día sobre ella, para mejorar nuestro desempeño en el aula procurando cualificarnos y al mismo tiempo favorecer los procesos emprendidos. La práctica pedagógica además de la definición del MEN, es entendida en palabras de Zuluaga (1997) como “una noción metodológica que designa: los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía” (p.101), este concepto nos sugiere que las prácticas son la suma de teorías y vivencias que se dan en todos los niveles de enseñanza y por tanto, requieren de la interpretación y reflexión permanente del docente para hacer los ajustes necesarios de acuerdo con las necesidades que se van presentando.

Así mismo, en este proyecto también retomamos la definición de prácticas docentes de Fierro, Fortoul y Rosas (1993) quienes la definen como: “praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados

**Facultad de Educación**

en el proceso -maestros, alumnos...” (p.21), esta se constituye en una invitación para tomar distancia de nuestra propia práctica, para leerla detenidamente, comprenderla desde la lupa de lo social y transformarla de manera consiente, enmarcarla en el cuadro de lo significativo, de lo que tiene sentido para nuestros estudiantes y para la comunidad, hacerla práctica viva, en nuestro caso, conectando la escritura en la escuela con los propósitos que ésta cumple dentro de la sociedad.

Así pues, para lograr cambios significativos en los procesos liderados en el aula es nuestra tarea revisar continuamente nuestro quehacer o asumir una “práctica reflexiva” que, según una aproximación de Pérez (2007) consiste en “un conocimiento en la acción entendido como ese saber que se evidencia en el hacer, ese conocimiento tácito que guía el hacer” (p. 394). Así pues, mientras realizamos nuestro trabajo se debe analizar los acontecimientos para hacer las adaptaciones pertinentes, procurando autoevaluarnos permanentemente con el propósito de nutrirnos desde lo teórico y lo práctico, o como lo expone Schön citado por Pérez (2007) “se trata de “pararnos a pensar” durante la acción, sin interrumpir dicha acción, esta reflexión puede ayudar a ajustar la acción” (p. 395). Esta es una invitación para constituirnos como observadores, investigadores de nuestra propia práctica, estar atentos y materializar en el aula otras posibilidades, otras formas de hacer con los estudiantes.

Es que una práctica reflexiva implica la sistematización de lo que acontece en el contexto educativo y específicamente en el aula de clase, con el fin de captar y reflexionar un sinnúmero de hechos y acontecimientos que requieren ser resignificados para abrir paso a otras posibilidades y depurar aquello que ha perdido sentido con el paso del tiempo. Es que reflexionar sobre nuestras propias prácticas, implica también reflexionar sobre la manera como configuramos la enseñanza. Entendemos por configuración didáctica tal como lo plantea Litwin (1997):

Las maneras particulares que desplegamos y organizamos los contenidos los docentes para favorecer los procesos de construcción de conocimiento. Reconociendo como nosotros abordamos multiplicidad de temas en nuestro campo disciplinar. Desarrollando actividades metacognitivas en relación con la práctica y la teoría en el que van surgiendo preguntas y determinados procesos reflexivos, otorgando una mejor impresión e intervención en la enseñanza (p. 97).

**Facultad de Educación**

Estas configuraciones parten de situaciones concretas, cercanas y contextualizadas para los estudiantes que de alguna manera los movilizan, pues tienen que ver con ellos, ya sea con sus opiniones, decisiones, intereses o inquietudes, lo cual hace que se comprometan de manera decidida en el proceso formativo, sintiendo que lo que hacen y aprenden es cercano a sus intereses y les permite ser agentes receptores y productores de conocimiento.

De igual forma, para Pérez (2005) “una configuración puede verse como un modo particular de práctica en tanto implica una forma peculiar de organizar la enseñanza, y se sitúa en contextos institucionales” (p.4). Es un modo específico de práctica porque se plantea teniendo en cuenta los intereses particulares del grupo de estudiantes con quienes, y para quienes es diseñada, además porque responde a los requerimientos específicos de un contexto. De este modo, implementar una configuración didáctica en un sitio diferente para el que fue diseñada, implica realizar adecuaciones muy puntuales.

Tanto los proyectos de aula, el trabajo por actividades, como las secuencias didácticas son formas específicas de configuraciones didácticas. Para el caso de este proyecto, gracias a esa reflexión crítica sobre nuestra propia práctica, pretendemos avanzar de una configuración de la enseñanza a partir de actividades aisladas y desarticuladas entre sí que buscan dar cuenta de muchísimos temas o contenidos durante el año escolar a configurar la enseñanza a través de secuencias didácticas.

Entendemos por secuencia didáctica: “una estructura de acciones e interacciones, relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje. La secuencia aborda algún (algunos) proceso del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específica” (Pérez y Rincón, 2009, p. 19). En esta dirección los aprendizajes que queremos abordar en los estudiantes son los relacionados con la escritura amarrados a una situación comunicativa auténtica, con destinatarios reales y con propósitos concretos.

Una secuencia también se caracteriza, en la línea de Pérez y Rincón (2009) por tener una durabilidad en el tiempo más o menos amplia: semanas, meses e incluso un periodo escolar donde se abordan actividades secuenciales, donde es posible percibir la asignación de un grado de complejidad a medida que transcurre su implementación. Del mismo modo, una secuencia

**Facultad de Educación**

didáctica le apuesta a la consecución de un producto final que recoja los saberes y los saberes hacer logrados durante la implementación de dicha secuencia. El producto es algo tangible ya sea oral: un discurso, una conferencia, una disertación o escrito el cual puede ser un texto continuo o discontinuo o unimodal o multimodal, producto final que no debe quedarse en el salón de clases, sino traspasar las paredes de la escuela. Por ende, una secuencia tiene un propósito concreto, le apuesta a un proceso del lenguaje (lectura, escritura, oralidad), profundiza en un tipo de discurso (narrativo, informativo, instructivo...) y se enmarca en una situación comunicativa que le otorgue sentido.

De igual manera, las secuencias didácticas, implican tres fases tal y como nos lo proponen Isaza y Castaño (2010): “Planeación, ejecución y evaluación” (p.60). Este modo particular que toma la enseñanza es planeado con los estudiantes, ellos proponen actividades y temas sobre lo que quieren aprender. En cuanto a la ejecución se realiza partiendo de la planeación y volviendo a ella constantemente, lo cual sugiere una reflexión constante sobre lo que está haciendo en el aula, según estos autores “no se trata de realizar muchas actividades, sino que las que se ejecuten tengan sentido para poder resolver las inquietudes planteadas en la parte inicial u otras que surjan en el camino” (Isaza y Castaño, 2010, p.61). En cuanto a la evaluación, se trata de hacer un análisis de los procesos que se dan, llevando a cabo una reflexión constante que nos permita reconocer los avances, evaluar los resultados, replantear metodologías, hasta llegar a transformaciones sociales estructurales, donde los niños hagan parte de los cambios y lleguen a comprender el valor de lo trabajado en clase para participar dentro de la sociedad.

Es por esto que las secuencias didácticas son para este proyecto, el camino que traza las búsquedas, el mapa que dibuja el recorrido durante el cual hacemos reflexiones acerca de nuestro quehacer diario, hacer una evaluación permanente de nuestras prácticas pedagógicas de tal forma que podamos reconocer tanto nuestras debilidades, nuestros miedos, nuestros abismos conceptuales y pedagógicos, así como también las fortalezas, los aciertos... todo, buscando favorecer y movilizar en este caso los procesos de escritura dentro de la escuela, la escuela primaria, la escuela de los niños, la escuela de los que empiezan a escribir. En esta dirección las secuencias didácticas nos permiten realizar permanentes procesos de evaluación de nuestras

**Facultad de Educación**

prácticas de aula, asumidas desde una perspectiva formativa, de tal forma que se generen espacios de reflexión y transformación de las maneras de hacer en el aula.

Por ende, a partir de las prácticas reflexivas de nosotros los docentes, intentamos repensar nuestra experiencia pedagógica en relación al modo dentro del cual hemos construido el concepto de escritura, cómo aprendimos a escribir y también en el cómo hemos desplegado en el aula de clase los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta a lo largo de nuestra experiencia, en el ser y que hacer de maestros. Estas reflexiones a la luz de referentes teóricos, investigativos y legales se han ocupado de auspiciar otras miradas que nos permiten revisarnos y adoptar posturas que abocan a la transformación y reconstrucción de nuestras prácticas de enseñanza en un proceso que involucra a diferentes actores como el contexto, los estudiantes y maestros.

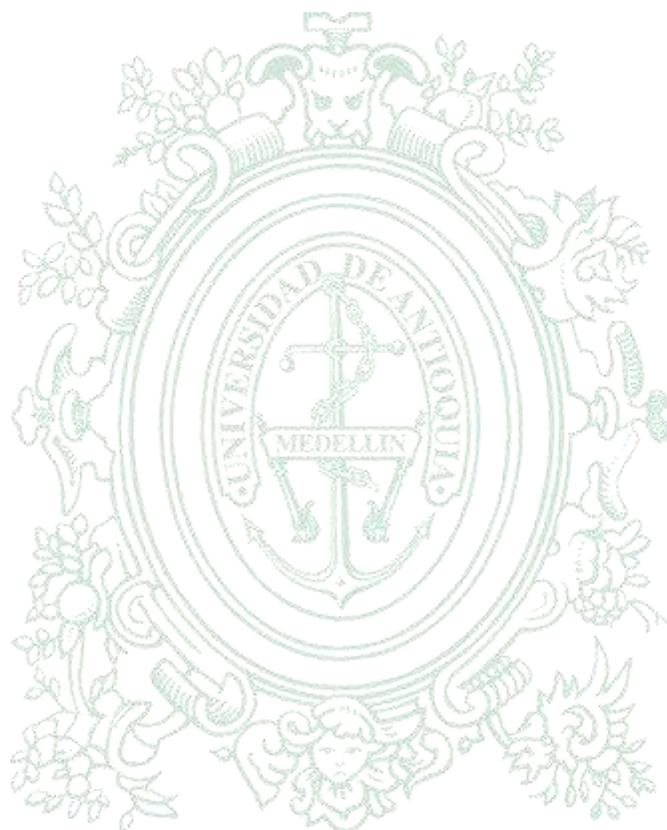
De esta manera, mediante un diálogo con nuestras prácticas de enseñanza alrededor de la escritura logramos reinventar y liberar algunas tensiones que se han arraigado dentro de la misma experiencia, esta plática también nos ha permitido comprender y adoptar una posición crítica frente a lo que vivimos en el aula. Beas, Gómez, y Thomsen (2008) nos ratifica que: “Las innovaciones tendientes a conseguir aprendizajes complejos y profundos en el aula, exigen diseños de capacitación que impacten tanto en el pensamiento como en la práctica del profesor” (p.124). Para ello, incluimos el diseño y ejecución secuencias didácticas.

Es así como este proyecto además de materializar una perspectiva teórica para orientar la escritura en el aula promueve el auto-reconocimiento de nuestro quehacer pedagógico, comprender y revisar nuestro accionar en el aula. Silva-Peña, Valenzuela, y Santibañez (2008) nos recuerda que: “El educador es un mediador, un facilitador, para el autoaprendizaje, la creatividad, la autocrítica y naturalmente la autoconfianza” (p.20).

De acuerdo con lo expuesto hasta acá y en relación con nuestro trabajo de profundización, la escritura debe ser concebida como una práctica social, con una intencionalidad real, donde los estudiantes puedan ser usuarios de la palabra escrita. Para que esto ocurra, es necesario que nosotros los docentes realicemos procesos de reflexión y revisión permanente de nuestras propias prácticas con el fin de generar continuas reinenciones en nuestra manera particular de organizar la enseñanza; si bien es necesario tener en cuenta los elementos constitutivos del plan

**Facultad de Educación**

de estudios de nuestras instituciones, es pertinente hacer ajustes curriculares que permitan la dinamización de los procesos escriturales de tal modo que el aula se convierta en un verdadero laboratorio de nuevas experiencias.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

En este capítulo presentamos una descripción general acerca del diseño metodológico que guía nuestro proyecto de intervención, damos un atisbo a lo que constituye el enfoque cualitativo desde la perspectiva de observación permanente de nuestras prácticas de enseñanza de la escritura y de lo que ocurre en nuestros estudiantes durante este proceso. En segundo lugar, posamos nuestra atención sobre el método seleccionado de acuerdo a nuestro propósito, en este caso la investigación acción que se ajusta de manera armónica a nuestra propuesta; los métodos de investigación traen consigo una serie de instrumentos y técnicas que facilitan la recolección de información y el cumplimiento de los objetivos que nos trazamos, es así como hemos acudido al diario pedagógico y a la entrevista semiestructurada como estrategias. Por último, presentamos las secuencias didácticas aplicadas como instrumento que ha facilitado el proceso de planeación.

### **3.1 El enfoque cualitativo en la investigación**

Este proyecto se enmarca en un enfoque cualitativo porque nos permite comprender una realidad y un contexto que son particulares y subjetivos. Es así como reconocemos que los municipios de Andes y Betania poseen cada uno unas características propias, queremos acercarnos al objeto de estudio y a sus participantes de manera natural, acercarnos a esta realidad particular para analizarla y comprenderla dejándonos ser quienes somos, siendo parte de ella para a través de la interacción espontánea, describir lo que ocurre desde nuestra mirada como participantes, sin ignorar que nuestra subjetividad también está en escena.

Esa flexibilidad del enfoque nos brinda la posibilidad de abrigar en un espacio semi-rural diversidad de estudiantes, espacios donde confluyen diferentes modos de pensar, de relacionarse, de comunicarse e incluso de escribir, teniendo en cuenta además del contexto a sus familias y sus características (grado de escolaridad, composición familiar, acompañamiento en el desarrollo de actividades académicas, entre otros). De este modo, nuestro trabajo se inscribe en el enfoque cualitativo porque respeta estos modos de ser, consciente de que existen diferentes miradas para una misma realidad. La sistematización de la información desde esta mirada cualitativa da lugar a las maneras de pensar y de actuar de los individuos que se ubican

**Facultad de Educación**

en nuestro contexto específico: Andes y Betania cuya diversidad sugiere establecer relaciones entre los tipos de pensamientos que se generan a partir de las interacciones que se establecen entre los actores de la comunidad. Ambas localidades comparten prácticas sociales similares ya que son regiones cafeteras por tradición, pertenecen a la misma subregión, cuentan con personajes históricos y representativos que la comunidad recuerda, lugares cargados de historias por contar, sitios que se han convertido en referentes, en emblemas para los habitantes de ambos pueblos.

Dentro de este enfoque cualitativo, es importante tener en cuenta aquellas actuaciones que nos permiten a nosotros los docentes – investigadores y ejecutores de la propuesta– acercarnos de manera interpretativa dentro del proceso de enseñanza de la escritura. Intentamos desenmarañar, reconocer y valorar una realidad que conocemos, que deseamos transformar y en donde la incertidumbre de lo que vamos a encontrar está presente nutriendo y enriqueciendo el proceso. Acudimos a un enfoque flexible, que nos facilite realizar ajustes, leernos, cuestionarnos de manera constante, que le permita a nuestro trabajo de profundización reinventarse de acuerdo a la realidad en la que se desarrolla.

Al respecto Salgado (2007) sostiene que “la investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas” (p.71). Lo cual nos sugiere abrazarnos a la reflexión continua sobre nuestro quehacer y acercarnos al contexto tomados de la mano de nuestros estudiantes para escribir historias comunes a todos los miembros de la comunidad, historias que nos representan. Es así como a través de la investigación cualitativa construimos y comprendemos nuevos significados y definiciones de lo que es escribir en nuestras comunidades.

Así pues, dentro de la investigación cualitativa el sujeto investigador y al mismo tiempo transformador (nosotros en nuestro caso) es a la vez sujeto investigado (Salgado, 2017). Lo anterior ocurre en este proyecto de intervención cuando nos detenemos a revisar nuestra práctica docente y nos atrevemos a implementar estrategias participativas, acompañando el proceso de escritura que gira alrededor de las historias de nuestros lugares y personajes representativos. Somos investigadores e investigados cuando examinamos nuestro rol, las acciones que debemos

### **Facultad de Educación**

replantear, cuando detectamos las necesidades e intereses de nuestros estudiantes, sus miedos y sus desesperanzas a lo largo del proceso, cuando realizamos “algo” para seguir adelante con las transformaciones que nos hemos propuesto dentro del aula, cuando damos cuenta del camino recorrido e intentamos hacer de la enseñanza un proceso vivo, participativo donde estudiantes y maestros aprendemos (Taylor y Bogdan, 2002).

Asimismo, en el transcurso de nuestra intervención en el aula los estudiantes son observados mientras realizan distintas actividades relacionadas con el proceso de escritura, nosotros como docentes e investigadores, registramos lo que sucede en campo, realizamos revisiones, conversatorios individuales o colectivos y en el transcurso del camino nos asumimos de manera consciente como sujetos de observación puesto que nuestro proyecto se preocupa por las prácticas de aula, prácticas de las que somos protagonistas. Lo anterior ha significado que durante el proceso hemos interactuado de manera natural con los estudiantes, acompañamos los procesos, orientamos, corregimos y hacemos las adaptaciones que el desarrollo de la propuesta de intervención y la evaluación formativa van sugiriendo.

Todas estas acciones son registradas gracias al uso de diferentes instrumentos de recolección de información que recopilan datos y hallazgos resultado de la interacción directa de nosotros los investigadores con el grupo observado (profesor-estudiantes) en un contexto real (aula de clase). A partir de dicha interacción nacen las interpretaciones en este caso 4 interpretaciones que son sometidas luego a verificación a través de estrategias como: la triangulación; así pues, nuestra investigación transcurre en el aula de clase, un aula abierta a la comunidad, a la subjetividad, a la creación de significados donde participan estudiantes de los grados tercero a sexto en dos instituciones educativas del Suroeste de Antioquia.

### **3.2. Método de investigación: Investigación Acción**

Como investigadores, nosotros los docentes a cargo de esta propuesta, contamos con la posibilidad de ser parte activa de este proceso, estando atentos a los diferentes signos, símbolos y significados que van aflorando mientras avanzamos en el desarrollo de la propuesta; el proceso de escritura desde una mirada sociocultural tiene en cuenta las opiniones de los niños de nuestros municipios, los avances y adelantos que como docentes podemos reconocer, al igual

**Facultad de Educación**

que las tensiones que vamos encontrando en el camino. Dentro de este recorrido también están presentes las voces de algunos de los habitantes de la población que nos brindan información y experiencias, voces que ingresan al aula.

Estas ideas dan cuenta de acciones de tipo pedagógico encaminadas a dar respuesta a preguntas y problemáticas que surgen en la intimidad del aula, tal y como lo plantea el método de investigación acción. El propósito de este estudio es construir a lo largo del camino nuestras propias reflexiones en torno a las prácticas de aula y la transformación de las mismas al igual que los procesos de escritura. Este proyecto de intervención fortalece nuestros procesos de formación y de hacer en al aula de clase.

Exponemos lo anterior con el propósito de acercarnos al método, en palabras de Álvarez y Gayou (2003) definimos método como aquel que:

Se refiere a una técnica empleada en la adquisición y elaboración del conocimiento. [...] nos remite a un conjunto de medios utilizados en una ciencia, un arte o una actividad, y en este sentido también utilizamos dicha denominación para referirnos a estos métodos (p. 103).

De esta manera, nuestro propósito es contribuir a la transformación de las prácticas de aula, a la sistematización de experiencias propias de la práctica educativa, a la adquisición y elaboración de conocimiento con relación a la enseñanza de la escritura en el segundo ciclo de la Básica Primaria en los municipios de Andes y Betania como lugar geográfico, social y cultural donde se lleva a cabo nuestra propuesta. Nos convoca acompañar los procesos de escritura, intentar que sean cercanos a nuestros estudiantes y a nosotros mismos, reconociendo que el adentrarnos en el contexto nos hace parte de él, que cuando escribimos movilizamos el pensamiento, producimos conocimiento local, situado, acercándonos a nuestra realidad comprendiendo las situaciones de las que de una u otra manera hacemos parte.

Como ya lo hemos mencionado “el propósito de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos; ha tratado de hacer comprensible el mundo social y busca mejorar la calidad de vida de las personas” (Álvarez y Gayou, 2003, p.159). Hacer realidad esta concepción, implica dentro de este proyecto transformar nuestras prácticas en relación con la enseñanza de la escritura, distanciarnos un poco de las prácticas que hemos venido incubando

**Facultad de Educación**

a la lo largo de nuestro ejercicio y tejer nuevas prácticas; llevar la escritura al aula de clase como un proceso que nos ayuda a tomar posición.

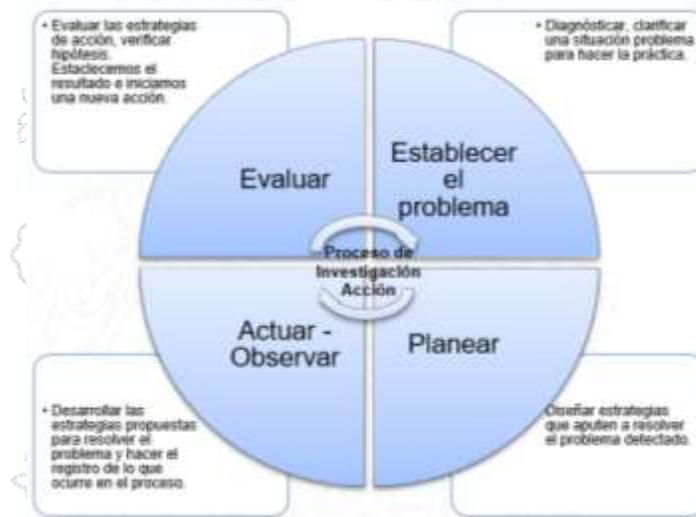
Lo que buscamos entonces, no es solo llegar a conclusiones sino alcanzar cambios significativos que transformen nuestras prácticas de aula y en consecuencia nuestra realidad... lo que nos proponemos reitera lo expuesto por Salgado (2007) “la finalidad de la investigación acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas” (p.73). Es por ello que este trabajo nos ocupa el proceso de escritura particularmente, situado en los grados del segundo ciclo de la Básica Primaria, a través de nuestra intervención diseñamos actividades enmarcadas dentro de las secuencias didácticas dirigidas a movilizar los niveles escriturales desde el enfoque sociocultural, es un proyecto inscrito en realidades particulares donde la escritura se convierte en una herramienta real que promueve la participación en el contexto.

De igual forma, Halsey citado por Álvarez y Gayou (2003) define la investigación acción como “una intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real” (p. 159). Así que, en nuestro caso, intentamos lograr transformaciones en campos como la escritura rozando la oralidad, la escucha y la lectura... con esto procuramos que nuestros estudiantes utilicen la escritura como un medio de participación, un canal a través del cual pueden materializar su voz; pues como lo expresan Denzin y Lincoln (2013) “la investigación-acción incluye la investigación de prácticas reales [...] aspira a articular teoría y práctica” (p. 370). En esta línea, las actividades desarrolladas diariamente en el aula de clase se configuran en una expresión de la vida, en una porción de realidad que emerge dentro del aula, cabe anotar de igual forma que observar las actividades realizadas por los estudiantes indefectiblemente conlleva a la revisión de nuestras propias prácticas docentes, pues finalmente somos nosotros quienes lideramos, planeamos y ejecutamos los procesos en el aula.

Prosiguiendo con este método de investigación, Denzin y Lincoln (2013) sostienen que “La investigación-acción en el aula en general incluye el uso de modos de investigación interpretativos cualitativos y la recolección de datos por parte de los docentes emitiendo juicios de cómo mejorar sus propias prácticas” (p. 364). Es así, como intentamos descubrir en el día a día: pequeños detalles que contribuyan a la construcción de reflexiones respecto a la práctica fraguando y tejiendo modos de enseñar y de abordar la escritura. Es que la observación, la

**Facultad de Educación**

sistematización, la reflexión constante alrededor de la vida del aula nos ayuda a transformar nuestras prácticas e identificar aquellos elementos que favorecen el proceso de escritura en los estudiantes. Desde esta perspectiva la investigación acción está planteada a través de distintas fases: diagnóstica, de intervención, observación y finalmente reflexión, dichas fases se dan de manera articulada y cíclica donde el final del camino es el inicio del siguiente, donde la constante reflexión genera nuevas preguntas y nuevos problemas que resolver, tal y como se presenta en la siguiente gráfica.



*Imagen 5. Fases de la Investigación Acción.*

Para la *primera fase: identificación del problema*, en nuestro caso, el proceso de formación que hemos iniciado –maestría en profundización en enseñanza de la lengua y la literatura– los bajos resultados en las pruebas Saber en la competencia escritora y las preocupaciones en torno a la escritura han desencadenado una serie de preguntas con respecto a: nuestras prácticas, al enfoque desde el cual hemos abordado este proceso en la escuela, a nuestras concepciones, al modo cómo hemos aprendido, a la relación que tiene la escuela con el entorno, los aprendizajes que circulan en el contexto y desde estas preguntas hemos decidido embarcarnos en el diseño de una propuesta que inscriba nuestras prácticas en el enfoque sociocultural y que a su vez se conecte con el contexto, con la vida de los estudiantes, con sus personajes, con los lugares y su territorio, mientras todo esto ocurre nuestra aula se convierte en un laboratorio de nuevas

**Facultad de Educación**

experiencias y constantes reflexiones donde seguramente surgen más preguntas y nuevos asuntos que intentamos resolver.

Durante esta etapa también hemos contado con la disposición y la autorización de los padres de los estudiantes a través de consentimientos informados –ver modelo de consentimiento firmado por los padres de familia en el anexo 1– ya que teniendo en cuenta el paradigma cualitativo desde el cual hemos decidido orientar este proyecto de profundización, comprendemos que los participantes de esta experiencia han de hacerlo de manera libre, clara, espontánea y consiente. Por lo tanto, al inicio de este trayecto se han comentado los propósitos del trabajo, las acciones a realizar, el tiempo estimado para ejecutarlo y por supuesto quiénes serán los participantes y cómo será empleada la información que emerge en el transcurso del proceso. Afortunadamente para nuestro trabajo de profundización todos los padres de familia han decidido firmar dicho consentimiento, incluso han manifestado palabras y frases de entusiasmo.

Seguido, atendiendo a lo propuesto para la *segunda fase*, *diseñamos una propuesta* que diera respuesta a dichas preguntas, intentamos dinamizar nuestras prácticas docentes diseñando cada encuentro con los estudiantes a través de una estrategia de planeación distinta para nosotros como lo son: las secuencias didácticas. Nos inclinamos por este modo de planeación porque favorece los procesos de construcción colectiva del conocimiento de manera contextualizada, así estudiantes y docentes estamos en constante encuentro, discusión, intercambio de ideas y reflexión. Le apostamos a intervenir nuestro contexto educativo, específicamente en el grado tercero uno de la Institución Educativa San Juan de los Andes, el segundo ciclo de la Básica Primaria (cuarto y quinto) y en el grado sexto de Básica Secundaria de la Institución Educativa Perla del Citará en el municipio de Betania.

En el *tercer momento* de la investigación acción *la fase de la acción o implementación*, nos lanzamos con nuestros estudiantes a la puesta en marcha de dicha propuesta. Una propuesta que se enfrenta al proceso de escribir de otra forma, una escritura que intenta desarrollar y/o ampliar las capacidades y habilidades de cada uno de los participantes nuestros estudiantes. Retomar distintas vivencias y las propias para transformarlas con la ayuda de la escritura, apoyándonos en herramientas descriptivas, buscando profundizar en aspectos claves a través de prácticas de

### Facultad de Educación

aula renovadas, nuevas para nosotros. En esta etapa se realizaron algunos ajustes a las secuencias de acuerdo a las realidades del aula y la combinamos con la siguiente etapa: *la observación- supervisión de la acción* al mismo tiempo que dimos vida a la propuesta llevamos a cabo el proceso de sistematización de nuestra experiencia: anotamos el día a día de la clase en nuestros diarios pedagógicos, como insumo para la reflexión continua dentro de esta etapa y la siguiente.

Por lo que corresponde a la *última etapa, etapa de reflexión y evaluación* tomamos los apuntes de nuestros diarios de campo, incluimos también las voces de los estudiantes a través de la aplicación de una entrevista semiestructurada, estos insumos y los aportes de quienes constituyen los referentes teóricos de este trabajo, unidos a nuestra propia voz ha dado vía libre a la construcción de reflexiones acerca de nuestro quehacer diario. No necesariamente se refiere a una investigación rigurosa, sino a una reflexión-evaluación permanente que contribuye al reconocimiento tanto de oportunidades de mejora como de fortalezas buscando favorecer los procesos concebidos en la escuela, específicamente el proceso de escritura.

A continuación, presentamos brevemente lo ocurrido en cada una de dichas fases.

#### 3.2.1. Fases de la investigación.

<i>Fases de la investigación</i>	<i>Descripción del desarrollo de la fase</i>	<i>Fecha y participantes</i>
<i>Identificación del problema</i>	<p>A través del estudio de los diarios pedagógicos descubrimos que en repetidas ocasiones solicitamos a los estudiantes escribir para responder tareas o a distintos requerimientos propios de la escuela, allí empiezan a gestarse nuestras preguntas en torno a las formas de enseñar, al enfoque, a nuestras tradiciones, a la forma como hemos aprendido, en fin.</p> <p>Luego, después de realizar un encuentro con los padres de familia y/o acudientes de los estudiantes, dando a conocer los propósitos del proyecto y de firmar los consentimientos informados aprobando la participación de sus hijos (los estudiantes) en este proceso, se llevó a cabo la aplicación de una encuesta diagnóstica pudimos establecer que los niños estaban alejados de los libros y que la escritura sólo era desarrollada en el momento de la clase. Asimismo, descubrimos a través de nuestros diarios y de distintos</p>	<p>Primer semestre año 2016/</p> <p>Educadores Diana Machado, Diana Vélez, Luis Hernando Serquera, Claudia Flórez.</p> <p>Grados 3°, 4°, 5° y 6°.</p>

**Facultad de Educación**

	<p>seminarios que nuestras prácticas de aula en relación a la escritura se inclinaban más hacia la enseñanza de la gramática, el uso correcto de la ortografía, la creación de historias a partir de los temas que nosotros proponemos.</p> <p>Fue así como iniciamos la identificación del problema, detectamos la necesidad buscar nuevas formas de abordar la enseñanza de la escritura partiendo de situaciones reales.</p>	<p>Padres de familia.</p>
<p><i>Hipótesis de acción-búsqueda de soluciones</i></p>	<p>En esta línea de sentido y de búsqueda de soluciones aparece el enfoque sociocultural que nos brinda la posibilidad de partir de situaciones reales, dotadas de significado para los estudiantes, donde se hace realidad la construcción colectiva de procesos.</p> <p>Además, para resolver dicha problemática realizamos varias búsquedas, leímos distintos documentos de orden legal, referencial e investigativo que le daban luces a nuestra propuesta. Seguido de estas pesquisas, elegimos como alternativa y mapa de nuestra ruta las secuencias didácticas, diseñamos tres secuencias relacionadas todas con el proceso de escritura: una sobre los lugares emblemáticos, otra sobre los personajes más representativos del pueblo y otra sobre los locales comerciales.</p> <p>Escogimos este tipo de configuración didáctica porque reúne y organiza de manera secuencial varias temáticas, estableciendo relaciones entre ellas, es un modo de planeación flexible que permite ajustes y adaptaciones a lo largo del proceso. Además, las secuencias didácticas permiten materializar muchas de las características que hacen parte del proceso de escribir desde una perspectiva sociocultural.</p> <p>La secuencia cuenta con aspectos que determinan los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje (2006), objetivos, líneas temáticas que se relacionan entre sí y se tejen a lo largo del proceso, las competencias y una serie de preguntas guía ancladas al reconocimiento del municipio y la producción escrita. Después construimos las acciones a realizar por sesiones de trabajo y de modo progresivo, estas acciones las realizamos de manera conjunta atendiendo a las características de cada municipio.</p>	<p>Segundo semestre año 2016/ Docentes Diana Machado, Diana Vélez, Luis Hernando Serquera, Claudia Flórez.</p>

**Facultad de Educación**

	<p>Para hacer la evaluación y realimentación del proceso determinamos algunas estrategias de recolección de información como lo son: el diario pedagógico y las entrevistas semiestructuradas.</p>	
<i>La acción</i>	<p>Esta etapa ha sido la más larga del proceso ya que hemos dedicado 18 meses a la aplicación de cada una de las actividades propuestas en las secuencias, en el transcurso hemos realizando adaptaciones, nutriendo y atendiendo a particularidades de la propuesta.</p> <p>Durante este tiempo navegamos en el barco que construimos meses atrás, vivimos la aventura de escribir como proceso, desarrollamos otras formas de abordar la enseñanza de la escritura, nos pusimos en contacto directo con el contexto, con la realidad que nos circula asumiendo una perspectiva distinta a la de años anteriores.</p> <p>En el trayecto, presentamos a los estudiantes una gama de actividades donde recolectaron información real proporcionada por los habitantes de nuestros pueblos, registrándola a través de audio y video. También, transcribimos la información y seleccionamos aquella que consideramos pertinente para elaborar el escrito que nos propusimos.</p> <p>Al iniciar el proceso de revisión de borradores y de reescritura, se presentan algunas tensiones en el proceso de intervención, los niños se muestran desanimados, ignoran las recomendaciones e incluso manifiestan su descontento de manera verbal. A pesar de experimentar estas angustias y sinsabores decidimos hacer ajustes a las secuencias diseñando acciones que sirven de insumo para la escritura pero que al mismo tiempo oxigenan el proceso y lo logramos continuar en compañía de nuestras expectativas y nuestros estudiantes.</p> <p>En esta etapa docentes y estudiantes comprendimos que escribir no se logra en el primer intento, que requiere del trabajo conjunto y constante. A continuación, luego de terminar los borradores, realizamos el proceso de edición, buscamos fotos, elaboramos dibujos, pensamos y propusimos algunos títulos, mandamos a imprimir nuestros textos y decidimos compartirlos con todas las personas de la comunidad.</p>	<p>Años 2017 y 2018/</p> <p>Educadores Diana Machado, Diana Vélez, Luis Hernando Serquera, Claudia Flórez.</p> <p>Grados 3°, 4°, 5° y 6°.</p> <p>Comunidad Andina y Betaneña.</p>
<i>La Observación-</i>	<p>La observación y supervisión de la acción la realizamos a través de dos instrumentos: el diario pedagógico y las entrevistas semiestructuradas,</p>	<p>años 2017-2018/</p>

**Facultad de Educación**

<p><i>supervisión de la acción.</i></p>	<p>gracias a estos instrumentos determinamos distintos aspectos del proceso: tensiones, avances, ganancias y huellas del proceso.</p> <p>Estos instrumentos recogen las narraciones del día a día que hacen parte de la implementación de las secuencias, la participación de la comunidad, las actividades desarrolladas dentro y fuera de la clase, la opinión de los estudiantes, sus actitudes, nuestras actitudes como maestros.</p> <p>En efecto somos tocados en el campo pedagógico ya que reflexionamos acerca de cómo continuar nuestras búsquedas e implementar propuestas que nos permitan continuar en la construcción de otras posibilidades de abordar la escritura mediante un proceso cuidadoso y riguroso desde los inicios de los años escolares. Pues como ya lo habíamos enunciado una entrevista al final del proceso nos arroja pequeños avances indicándonos que sólo es el inicio de un trabajo que hay que seguir implementando tanto en nosotros los maestros como en los estudiantes a través de nuestras prácticas pedagógicas.</p>	<p>Educadores Diana Machado, Diana Vélez, Luis Hernando Serquera, Claudia Flórez.</p> <p>Algunos estudiantes de los grados 3°, 4°, 5° y 6°.</p>
<p><i>Reflexión y evaluación</i></p>	<p>La reflexión y la evaluación son acciones que han estado presentes a lo largo de toda la propuesta, sugiriendo modificaciones, formas de abordar la escritura, formas de nutrir la planeación, formas de pensar la práctica.</p> <p>En el caso de la propuesta de intervención y del trabajo que aquí presentamos, nos valimos de la sistematización de nuestros diarios pedagógicos y de lo consignado en las entrevistas semiestructuradas y, a través de la técnica de triangulación determinamos tres categorías de análisis: la escritura como práctica sociocultural, la escritura como proceso y los rostros de los participantes en el aula. Para este proceso de triangulación recurrimos al apoyo y a las voces de distintos autores y a experiencias que nos ayudaron desarrollar cada categoría.</p> <p>Esta construcción es el resultado de nuestras reflexiones, de lo que hemos construido a lo largo de nuestra propuesta de intervención, hemos asumido este proceso de manera comprometida. Finalmente abrimos espacio para las conclusiones y el planteamiento de nuevas preguntas que han de ser retomadas para iniciar nuevos procesos tal y como lo propone el método de investigación acción.</p>	<p>Año 2018</p> <p>Educadores Diana Patricia Machado, Diana Vélez, Luis Hernando Serquera, Claudia Flórez.</p>

*Tabla 1. Descripción de las fases de la investigación*

**Facultad de Educación**

Después de realizar un atisbo a la manera como hemos vivido dentro de esta propuesta las fases de la investigación acción, daremos paso a la descripción de los instrumentos o técnicas de recolección de información, seleccionadas de acuerdo al método y al enfoque de investigación.

**3.3. Estrategias de investigación**

Para llevar a cabo este proyecto, tuvimos en cuenta diferentes instrumentos que nos permitieron la recolección de información: el diario pedagógico y la entrevista semiestructurada, aparece también la secuencia didáctica como el instrumento que nos ha permitido materializar la fase de planeación y por ende también hace parte de la fase de aplicación y de evaluación. Es por ello que damos paso a la definición y explicación de la manera cómo estos aportan en nuestra propuesta.

**3.3.1. El diario Pedagógico.**

El diario pedagógico es un instrumento que utilizamos en el día a día de la escuela, hacemos registros, los presentamos a nuestros directivos y en ocasiones se convierte en un requisito de trabajo, su sentido se va perdiendo entre las muchas páginas y tareas que los maestros asumimos. Su valor reflexivo, de sistematización de experiencias y su potencial como instrumento de investigación, de mirarse y mirarnos se va disolviendo en medio de los requisitos que lleva consigo el arte de ser maestro. Es por ello, que en esta investigación intentamos dar al diario pedagógico el sentido y la relevancia que plantea Salinas (2000) “no solo recoge las experiencias vividas cotidianamente por el maestro en el aula de clase, sino que hace una interpretación, con argumentos teóricos que apoyan sus comentarios y tratan de encontrar una justificación posible a las situaciones vividas” (p.2).

En nuestro proyecto, el diario pedagógico es un instrumento de registro descriptivo que se convierte en un medio capaz de comunicar, revisar y replantear las experiencias pedagógicas suscitadas en el aula de clase en relación a la enseñanza de la escritura, cabe aclarar que este ejercicio es realizado de manera permanente. El diario pedagógico, dentro de esta propuesta es utilizado para recoger información. Cada que aplicamos las actividades de la secuencia registramos aquellas novedades, signos o aspectos relevantes que observamos en nuestros

**Facultad de Educación**

estudiantes. Incluimos sus expresiones, las particularidades que se presentan a lo largo del trabajo, nuestras preocupaciones y percepciones acerca del proceso para luego analizarlos y sistematizados de acuerdo a lo expuesto en esta propuesta.

En total, se han tenido en cuenta dentro de esta propuesta 4 diarios de campo, los registros han sido ejecutados al finalizar la jornada de clase –después de la aplicación de las sesiones de la secuencia– además de los sucesos que ocurren en el aula, los diarios pedagógicos permiten la inclusión de nuestras reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza de la escritura desde una perspectiva sociocultural. El registro de estos diarios nos ha tomado 4 meses, el mismo tiempo que nos ha tomado la implementación de las secuencias. Para su análisis hemos retomado las categorías comunes a los 4 diarios pedagógicos y seguido las hemos analizado a la luz de los referentes teóricos.

**3.3.2. La entrevista semiestructurada.**

También acudimos a la entrevista semiestructurada como una técnica propuesta para el final del proceso, esta da cuenta de los alcances, las construcciones y percepciones que los estudiantes han construido a lo largo de este proyecto de intervención, su aplicación cumple con el objetivo de recolectar información. Para Álvarez y Gayou (2003) “la entrevista semiestructurada es una conversación que tiene una estructura y un propósito busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (p.109). De esta manera realizamos entrevistas semiestructuradas donde intentamos rastrear las impresiones que surgen en los participantes después vivir la escritura como práctica sociocultural, allí hemos recogido las opiniones de los estudiantes acerca del trabajo y del modo como ha sido abordada la escritura antes, durante y después de la aplicación de las secuencias.

Estas entrevistas las hemos llevado a cabo con un total de nueve estudiantes de todos los grados a intervenir, los cuales fueron seleccionados de manera aleatoria, también se tuvo en cuenta el deseo de participar en el desarrollo de la entrevista. Durante su aplicación tal y como ya lo hemos mencionado, ellos nos dan a conocer sus impresiones acerca del proceso que hemos vivido de manera íntima, sencilla y cercana, a modo de diálogo registramos en audio y video

### **Facultad de Educación**

sus percepciones acerca del proceso, los posibles cambios en sus concepciones sobre la escritura, las fortalezas y dificultades que se presentaron en el trayecto, para luego analizar esta información y detectar posibles categorías y subcategorías que emergen de manera constante a lo largo de la entrevista semiestructurada. También detectamos ideas que tal vez se escaparon en los diarios de campo, contribuyendo a la etapa de triangulación de los datos.

#### **3.3.3. Secuencia didáctica.**

En esta propuesta, definimos secuencia didáctica como un dispositivo que pretende dinamizar e innovar nuestro trabajo en el aula de clase. Su carácter emprendedor, crea otras expectativas tanto para nosotros los maestros como para los estudiantes.

Guía este proceso de búsqueda y construcción del conocimiento en conjunto en el que se observan y se intercambian experiencias y relaciones entre sus participantes; en su diseño y ejecución estamos involucrados alumnos y maestros. Las secuencias didácticas dan cabida a la implementación del trabajo cooperativo, aquí los estudiantes van avanzando en sus procesos de escritura en la medida que reciben los aportes de sus compañeros, acogen las correcciones del maestro y se aventuran a mejorar cada día haciendo diferentes versiones de las historias recogidas de los sitios emblemáticos, lugares comerciales y de personajes de su localidad, reflejando a través de ellas algunas prácticas sociales y culturales del entorno. Lo anterior, se hace de manera secuencial y progresiva gracias al instrumento de planeación seleccionado: secuencias didácticas.

Por su parte, Camps (2013) conceptualiza la secuencia didáctica como: “una estructura de acciones que se relacionan entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (p.33). Este proceso de maestría ha constituido para nosotros en una invitación para compartir con nuestros estudiantes otra perspectiva, otros modos de hacer escritura a partir de su propio contexto siguiendo un proceso de construcción de textos en distintas versiones.

Este proceso de escritura, dentro de las secuencias didácticas estuvo enriquecido y acompañado por el diseño de rejillas de evaluación y seguimiento de los textos, en el apartado de análisis se hará referencia, en algunas descripciones que dan cuenta del papel que han cumplido dichas rejillas dentro del proceso de escritura. Durante la etapa de planeación de las

### **Facultad de Educación**

secuencias didácticas se conciben las rejillas como un punto de partida, un insumo para autoevaluación y coevaluación constante, en la construcción de los textos. Cada uno de los escritos cuenta con el diseño de una rejilla de acuerdo al tipo y propósito de cada texto, teniendo en cuenta aspectos micro-estructurales, macro-estructurales y súper-estructurales. Las rejillas utilizadas dentro de la secuencia didáctica pueden observarse de manera detallada en los anexos 3, 4 y 5.

Finalmente, las secuencias didácticas planteadas configuran un instrumento de planeación dentro de la propuesta que nos permite vivenciar el proceso de escritura a través de ejercicios de reescritura desde una mirada sociocultural, éstas dialogan con el enfoque que nos hemos propuesto materializar teniendo como fuente básica la información de diferentes personajes inscritos en espacios de nuestros pueblos (Andes y Betania), es así como a partir de su implementación buscamos que los estudiantes vivan la escritura como una práctica sociocultural.

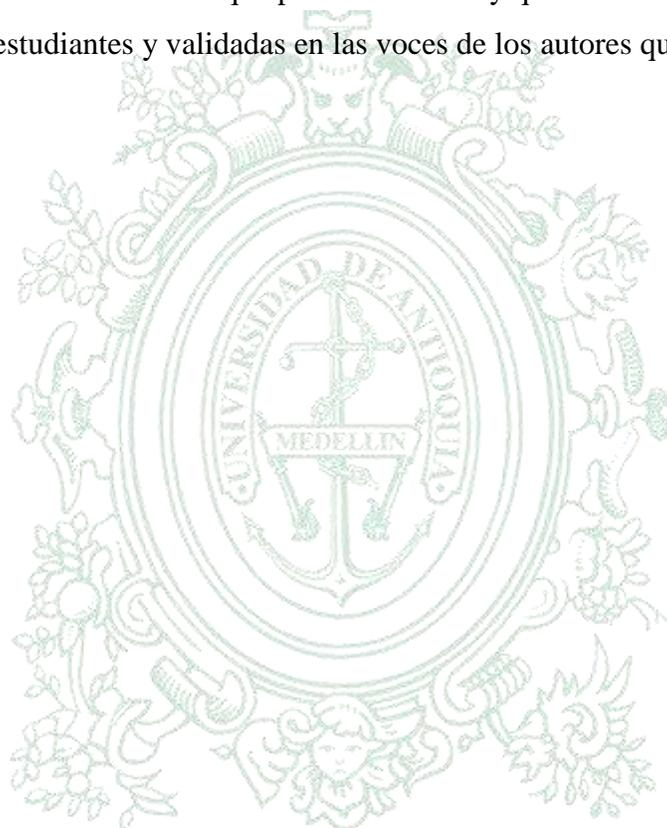
#### **3.4. Análisis y triangulación de la información**

El proceso de interpretación de los datos es llevado a cabo teniendo en cuenta la información consignada en cada uno de instrumentos de recolección de información utilizados durante el proceso de intervención con el fin de determinar, comparar, entrecruzar e interpretar los datos que surgen de este proceso; de este modo logramos extraer de las voces de los estudiantes, de nosotros los docentes, de los referentes conceptuales que enunciamos y desarrollamos en el marco teórico y de nuestra mirada, nuestra voz como investigadores las categorías que emergen a lo largo de esta apuesta (Stake, 1999).

Luego de unir dichas transcripciones e insumos, iniciamos el proceso de análisis y categorización de los resultados estableciendo en cada uno de los instrumentos notas, ideas, apartes que se relacionan de algún modo, sintetizamos las frases y apartes utilizando nombres y palabras claves a esta, nombramos esta etapa del análisis categorización de acuerdo con los postulados de Martínez (2006). Posteriormente agrupamos las categorías estableciendo conexiones entre ellas, tejiendo una sola estructura, de ahí el nombre para esta etapa: estructuración. Seguido, teniendo en cuenta el cúmulo de información recolectada, diseñamos

**Facultad de Educación**

diálogos y líneas de sentido entre dichas categorías, las cruzamos con los distintos referentes teóricos y construimos puentes que conectarán todas estas etapas según Martínez (2006) este momento se concibe como la contrastación. Dicha contrastación da cuenta de nuestras reflexiones, da cuenta de nuestras voces, de nuestras concepciones, de nuestras transformaciones, transformaciones que permean el aula y que son reconocidas a través de las voces de nuestros estudiantes y validadas en las voces de los autores que han pensado también estos asuntos.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

### **LOS TRAZOS DE LA ESCRITURA**

En el recorrido de este apartado, sistematizamos las experiencias, las motivaciones y los sentires de la escritura como fruto de un proceso sociocultural en el que los estudiantes, los maestros y el mismo contexto se involucran para develar conocimientos insospechados como nos lo ilustra Lerner (2001) “El desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar el propio conocimiento” (p.41).

Así pues, surgen tres grandes categorías, ramificadas en distintas subcategorías que fueron germinando durante el proceso de intervención y que fueron determinadas gracias a la triangulación de datos. Estos datos cuentan, configuran y recogen la multiplicidad de voces de los participantes: estudiantes, maestros y expertos en el tema (referentes teóricos), con dichas voces hemos tejido comprensiones acerca del objeto que nos convoca, el proceso de escritura desde una perspectiva sociocultural. Lo anterior, intentando interpretar y comprender las prácticas pedagógicas que circulan alrededor de este proceso.

En primer lugar, realizamos reflexiones y acercamientos en relación a *la escritura como práctica sociocultural*, donde ubicamos al estudiante en su propio contexto con interlocutores reales que comparten con nosotros información auténtica, gracias a ello el estudiante descubre, reconoce y valora ese saber que se esconde detrás de las historias de sus coterráneos, lo materializa a través de las palabras escritas y como valor agregado, en la mayoría de los casos le permite valorar su propia identidad cultural.

En segundo lugar, hablamos sobre *la escritura como proceso* donde a partir de la recopilación de información extraída de un contexto legítimo y propio. Dando cabida al inicio de un proceso de planeación, elaboración, revisión de textos narrativos e informativos en el que recreamos el pensamiento de los habitantes del pueblo para acercarnos de manera auténtica al proceso de escritura. Allí maestros y estudiantes realizamos seguimiento a nuestras producciones, tal y como lo hacen distintos autores, creamos diferentes versiones. En este apartado presentamos y

**Facultad de Educación**

fusionamos en una polifonía las percepciones de los participantes con relación a lo que ha significado este proceso.

Por último, dentro de este capítulo presentamos *los rostros de los participantes dentro del aula de clase*, allí maestros y estudiantes se acompañan y acompasan en el desarrollo del trabajo colaborativo. A lo largo de este proceso, la escritura recobra nuevos significados en nuestras vidas, demostrándose que somos escritores de lo nuestro, de lo que nos han contado nuestros antecesores sobre nuestros antepasados. En esta categoría tocamos nuestra práctica de aula lo que ha significado para nosotros vivir este proceso de escritura desde dos perspectivas: la de nosotros los maestros y la de nuestros estudiantes. Es así como abrimos paso al desarrollo del análisis de los datos recopilados a lo largo de esta propuesta de intervención.

#### **4.1. La escritura como práctica sociocultural**

*Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos*

*Emilia Ferreiro*

La escritura está íntimamente ligada, a las diversas situaciones sociales en las que los seres humanos estamos involucrados. De ahí la necesidad de que la escritura en la escuela sea concebida como un proceso inmerso en distintos momentos de la vida cotidiana. En esta línea, nuestra intervención pedagógica se sitúa en el ámbito local, aquí exploramos y descubrimos toda una gama de experiencias donde los estudiantes recolectaron y retomaron, de primera mano, información que habitaba en el contexto; analizándola y convirtiéndola luego en textos mediante un trabajo arduo de producción. Allí los estudiantes experimentaron la escritura como el resultado de distintas interacciones, reconocen que cumple una función y un propósito sociocultural. Al mismo tiempo, se sintieron escritores del entorno, abriendo canales de comunicación, tejiendo hilos con diferentes personas de la comunidad, que les suministraron conocimientos, historias y saberes locales.

El desarrollo de este trabajo nos invita a reflexionar, sobre el rol de la escritura en cualquier entorno social donde las prácticas escolares deben relacionarse de manera armónica y entrañable con el contexto. También comprendemos que, mediante un seguimiento y acompañamiento riguroso y comprometido, es posible que nosotros los maestros, facilitemos y orientemos a

**Facultad de Educación**

nuestros estudiantes en el desarrollo de dicho proceso, un proceso de calidad, que dé cuenta de escritos que esculquen y saquen a flote sus capacidades. De esta manera, nosotros los maestros nos configuramos como mediadores en la incursión de nuestros estudiantes al mundo de lo social a través de la escritura.

Para dar paso al análisis de este tránsito, iniciaremos con la descripción de aquellas situaciones auténticas de escritura que se han configurado en el desarrollo de nuestra propuesta. Es por ello que como Kalman (2003) podemos asegurar que “comprender el uso que se le da a la lengua escrita desde la parte social, la validez que presenta en lo cultural y cómo esta va cambiando de acuerdo al lugar” (p.4) refleja el papel de la escritura como una extensión de los acontecimientos y las vivencias, que se inscriben en el contexto donde nos movilizamos cotidianamente las personas y los lugares en donde reposan las historias que desean ser revividas y recreadas por medio de la palabra escrita. Es así como en este proceso, parece que la comunidad estaba a la espera de niños –estudiantes– interesados en escuchar y reproducir sus historias, haciendo de la escritura un medio para consolidar la identidad cultural de los pueblos, donde unos y otros reconocen sus historias locales.

Al vincular situaciones auténticas de escritura que se instalan en el medio social con lo que se gesta en el aula de clase, aflora a través de la participación: el interés de los estudiantes, un interés pocas veces observado. Esta búsqueda de posibilidades, se constituye también en la oportunidad de explorar, reconocer y valorar y reconceptualizar lo que en el entorno se viene entendiendo por escritura. En este sentido, romper los muros de la escuela es una novedad, algo que cambia el modo de escribir y por tanto de concebir la escritura, una novedad que invita a escribir el territorio, a escribir las historias del pueblo. En palabras del maestro:

*“Ha sido novedoso en el transcurso de sus años escolares, ya que nunca habían investigado sobre lugares del pueblo y que por ejemplo han aprendido sobre el templo, el hospital, los farallones entre otros...” (Diarios de campo, docente Lenguaje grado 5°, I.E Perla del Citará)*

Desde esta mirada como lo expresa Kalman (2003) “la cultura escrita ocurre en el espacio social e implica [...] el despliegue y circulación de varios conocimientos y saberes” (p.61) conocimientos que son comunitarios, construidos por todos y que, al mismo tiempo traspasan los muros de la

**Facultad de Educación**

escuela, dinamizan los aprendizajes y promueven la circulación de las historias y los saberes, modifica los sentires de los estudiantes en torno a la escritura.

Pero no solo los maestros reconocen las implicaciones – novedosas, de interés cultural y de construcción de nuevos sentidos– que emergen al asumir la escritura desde una perspectiva sociocultural. Los estudiantes en el trayecto también comprenden que, en aquellos sitios a los que muchas veces han ido, observado, sentido y visitado se esconde información valiosa que hace posible precisar sus orígenes e historias; que de la cotidianidad del pueblo pueden nacer poco a poco textos narrativos, informativos y descriptivos. Los estudiantes descubren que a través sus voces y de las letras que escriben se reviven todos aquellos conocimientos e historias represados, retenidos en la memoria de quienes las cuentan. Lo anterior promueve sentimientos de acercamiento y apertura hacia la escritura donde el texto, el contexto y el estudiante son protagonistas.

*“Me gustó mucho escribir (...) cada vez mejor sobre el Hospital san Antonio y sobre todo tener una última ya bien escrita para que otros la lean...Porque antes para nosotros el proceso de escritura era más como copiar algo y ya”.* (Entrevista, estudiante grado 5°, I.E. Perla del Citará).

En esta afirmación podemos notar entonces, que los estudiantes después de participar en el proyecto de intervención llevado a cabo en este trabajo de profundización, reconocen que escribir implica poner en juego saberes contextuales, reconocen que escriben para ser leídos por otros, se identifican como autores y asocian la escritura con un acto que va mucho más allá de reproducir o copiar. En este sentido, escribir se constituye en una construcción múltiple, heterogénea donde el contexto está presente no solo en el suministro de información, sino también como receptor, como lector. Escribir es un ejercicio plural. Este ejercicio, implica poner en juego el significado de escritura en relación con otros medios de representación (Kalman, 2003).

Después de observar los cambios que surgen en torno a la concepción, el sentido y el significado de la escritura en el aula –asociado con la cultura escrita dentro del enfoque sociocultural– nos permitimos evocar dos momentos cruciales que hicieron parte de la construcción de situaciones auténticas de escritura como característica fundamental del enfoque sociocultural. La primera correspondió a una entrevista realizada a los dueños de los negocios más antiguos del municipio

**Facultad de Educación**

de Andes y la otra es igualmente una entrevista a los personajes representativos del municipio de Betania. Es interesante, observar y descubrir el interés que manifiestan los estudiantes al llevar a cabo esta actividad, en particular porque son ellos quienes se desplazan a estos sitios, buscan información sobre lo que ha sido la historia de los negocios seleccionados por ellos mismos, lugares donde se cuentan anécdotas y sucesos del pueblo. Lo mismo ocurre con los personajes representativos, los estudiantes escuchan, graban, transcriben y escriben los tesoros narrativos que son contados por personas y familiares que conocieron a dichos personajes. Estas motivaciones se reflejan en distintos momentos de la clase, especialmente en aquellos donde se diseñan y se ejecutan las actividades previas a las salidas:

*“El estudiante pregunta con insistencia, cuándo van a salir a hacer la entrevista y la profe le responde que antes deben llevar una carta donde se solicite permiso para la entrevista y donde se explica cómo y para qué va a ser usada la información de la entrevista” (Diarios de campo, docente de Lenguaje grado 4º, IE San Juan de los Andes).*

Además de dar cuenta de la motivación manifestada por los estudiantes al desarrollar situaciones comunicativas reales, la cita anterior nos muestra cómo el desarrollo de este tipo de situaciones puede involucrar distintas formas de escribir, formas y tipologías que dan cuenta del para qué utilizamos la escritura a diario. En relación a esto, Zavala (2008) nos dice que “una práctica letrada es cada una de las maneras con que usamos la escritura en la vida cotidiana de la comunidad” (p.14) por tanto, la escritura se inscribe en este trabajo bajo una connotación social, en la que a partir de información auténtica se configura un tejido textual, entremezclando el saber estructural del lenguaje con el saber cultural; viviendo esta experiencia como una práctica viva, una práctica letrada, una situación comunicativa real que involucra otras situaciones, otras prácticas de escritura reales inscritas en la comunidad y que al mismo tiempo pueden generar interés y motivación en los estudiantes.

Promover el desarrollo de situaciones comunicativas reales en el aula de clase, permite a los estudiantes comprender su realidad local, reconocer que las historias están presentes en las experiencias diarias de las personas y que, sobre esto, es posible escribir. En esta dirección las concepciones que construye la comunidad acerca de la escritura se van haciendo evidentes y al mismo tiempo las concepciones de los estudiantes, tal y como ya lo hemos expuesto, se van

**Facultad de Educación**

reconstruyendo. Kalman (2000) nos propone que la “cultura escrita alude a la cultura que surge al usar la escritura; las prácticas, usos y convenciones de la palabra escrita enraízan en contextos específicos, relaciones de poder y la vida comunitaria de las personas” (p.28). Nuestros estudiantes, además de reconocer distintas fuentes de inspiración para generar procesos de escritura, también han logrado distinguir algunos de los usos que nuestra comunidad le ha dado a lo largo del tiempo y a su vez ha ido construyendo sus propias concepciones.

Es por ello, que en el transcurrir de este proyecto de intervención consideramos que la escritura logra ir más allá de las experiencias que circulan el medio social, dando lugar a un conglomerado de vivencias y sentidos construidos y guardados en torno a las historias orales y escritas. Por tanto, la escritura en este trabajo es un vehículo que recorre los diferentes contextos sociales sin estigmatizarlos, recogiendo diversas interacciones, experiencias y sentidos que circulan en torno y a través de la escritura. De ahí que la escritura desde una mirada sociocultural no solo hace alusión al contexto, sino también a lo que significa escribir dentro de nuestras comunidades, a su uso –cultura escrita– y a la selección y ejecución de situaciones auténticas de escritura que circulan dentro de dicha cultura, a la construcción de sentidos que van mucho más allá de la escuela.

*Profesora: - De las actividades realizadas durante el proceso de escritura, ¿Cuáles te gustaron más y por qué?*

*Estudiante 2: - Me gustaron más las partes de escribir porque me sentí muy bien escribiendo cosas importantes como personajes y lugares (Entrevista, estudiante del grado 5°, I.E. Perla del Citará).*

Es así, como docentes y estudiantes hemos realizado una apuesta distinta, generando procesos de escritura a partir de situaciones que nacen del contexto sociocultural y que, además responden a situaciones auténticas donde la comunidad participa con un cúmulo de significados no solo en relación a los usos de la escritura, sino también con respecto a los usos del lenguaje. En este caso la comunidad construye al lado de estudiantes y maestros los significados del qué es escribir y el qué escribir. A pesar de las dificultades que los estudiantes manifestaron –especialmente en relación con no estar acostumbrados a asumir la escritura de este modo desde los primeros grados–

**Facultad de Educación**

consideramos que, al implementar acciones a largo plazo, es decir, al concebir la lectura como proceso se hace posible observar avances y resultados significativos.

En este orden de ideas el enfoque sociocultural logra movilizar las prácticas de escritura que se inscriben en el aula, hace que esta y la comunidad convivan de manera natural y aporten cada una significativamente a la formación de los estudiantes. Asimismo, permite la interacción entre sujeto, texto y contexto en las distintas dimensiones y posibilidades que hemos venido exponiendo. En sintonía con lo que argumentamos acerca de la concepción de la escritura desde una mirada sociocultural Cassany (1999) propone que “la escritura tiene lugar en unas circunstancias temporales y espaciales y con unos interlocutores concretos” (p.19). Desde la perspectiva de este trabajo las circunstancias temporales y espaciales no solo se limitan al tiempo y al espacio, no consideramos que sea una especie de suerte, asumimos entonces que dentro de estas características los textos pueden recrear las tristezas, alegrías, triunfos y fracasos que circundan lo cotidiano, en tiempos y espacios particulares. En nuestro caso, se mitiga una escritura sin horizonte, aquella que se califica, que representa una nota para dar paso a aquella que cobra vida en las manos de sus lectores, en otras palabras, letras vivas en manos de sus interlocutores.

*“Ella (doña María), les contó a los estudiantes acerca de su vida en el campo y de cómo fue la experiencia de estudiar por la radio” (Diario de campo, docente de Lenguaje grado 4°, IE San Juan de los Andes)*

*“La estudiante 1. Lee, y realmente hizo un buen ejercicio, le escribió una carta al grupo diciendo que se comporten bien para que les vaya bien en el estudio y para que los profes no los regañen, agradece a los compañeros por su amistad y por enseñarle tantas cosas, agradece a los profesores por la paciencia y las enseñanzas, se despide con un hasta luego” (Diario de campo, docente de Lenguaje grado 4°, IE San Juan de los Andes).*

A través de estas citas, constatamos que las experiencias vivas o reales adquieren significado para nuestros estudiantes, lo que involucra de manera importante su interés, compromiso y motivación. Mientras que aquellas experiencias ficticias, distantes de su realidad los alejan del placer de escribir, los alejan de la construcción de sentidos que le den valor a la escritura.

**Facultad de Educación**

A esta posibilidad de dibujar y pintar la vida, el contexto, el conocimiento, la realidad a través de la palabra escrita se refiere Pérez (2010) “La posibilidad de registrar en textos lo que sucede ha ganado un lugar central en las prácticas de lenguaje. Así, hoy es muy difícil imaginar una sociedad en la que no circulen textos, no se escriban, no se comenten ni se lean” (p.27). Es por ello que indudablemente pertenecemos a la cultura de lo escrito, el diario vivir está vinculado con esta de muchas formas. Cuando un texto circula, es apreciado y comentado por distintos espectadores significa que detrás de él han sucedido diversidad de acontecimientos que hicieron posible su construcción. Es el fruto de multiplicidad de realidades, que conviven en los distintos ámbitos sociales, y se componen como pretexto para dar color y tonalidad a un escrito; aquí se evidencia el poder que recogen las palabras donde se tejen pensamientos, historias, significados y acontecimientos para dar origen a un texto que es propio del autor y al mismo tiempo propio de la comunidad y su realidad.

Cualquiera que sea nuestra vida y el lugar donde vivimos, no podemos prescindir del mundo de lo escrito, este se encuentra inmerso en nuestra interacción diaria, de ahí lo importante de cuestionarnos como lectores por los diferentes sentidos, intencionalidades que circulan detrás de los textos y cómo se formaron, quiénes están detrás de cada obra ¿Qué siente un escritor mientras produce y da vida a los textos que serán leídos por otros? Estos son algunos de los sentimientos de nuestros estudiantes frente a esta cuestión:

*Profesora: - ¿Qué sientes al saber, que lo que has escrito otros lo podrán leer?*  
*Estudiante 1: - Muy bien porque sé que otras personas lo van a leer mi escrito y van a poder admirar lo que yo escribí.*

*Estudiante 2: - Ah, Bien. Que para que las personas vean lo que uno ha escrito en el San Juan y de los negocios.*

*Estudiante 3: - Cuando estaba en otros grados no escribimos sobre lugares de Betania, escribíamos de lo que la profe nos decía ahora escribimos de Betania y lo hacemos mejor porque investigamos y es algo que tenemos acá y lo podemos ver.*

*Estudiante 4: - Me sentí muy bien porque aparte de escritora nos sentíamos lectores y periodistas (Entrevista a estudiantes, I.E. San Juan de los Andes – I.E. Perla del Citará)*

**Facultad de Educación**

Es así como nuestros pequeños estudiantes relatan sus sentimientos, y aparecen las palabras: ver, admirar, bien, nuestro, mejor... es una síntesis de lo que significa escribir y ser leídos por otros, tener interlocutores reales hace parte del desarrollo de situaciones auténticas. Para Cassany (1999) “Escribir, entre otras cosas, consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifique en cada contexto” (p.19) en la práctica, por lo menos en la nuestra, el acto de escribir hasta antes de encontrarnos con este proceso de formación ha sido ajeno a nuestra vida, considerándolo propio de grandes eruditos, de escritores famosos y reconocidos. Pero ahora a través de esta propuesta nos hemos dado a la tarea de escribir y comprendemos que somos responsables de lo que escribimos, sin embargo, cada persona que lee nuestras producciones es dueña de sus interpretaciones.

Siguiendo con esta línea, en el curso de este proceso vislumbramos que la escritura tiene un entremezclado poder: enaltecer, valorar, construir, perpetuar, alzar la voz; pero también reconocemos que las palabras escritas pueden intimidar, lastimar, destruir, subyugar, distorsionar, entre otras. Nosotros hemos sentido los efectos de este accionar del lenguaje, inscrito en todos los sitios donde la figura humana se hace presente. Nuestra existencia está entrecruzada por las palabras y como escritores nos hacemos responsables de su operatividad para dignificar y sacar a la luz lo que ocurre en el entorno social y cultural, sin necesidad de subordinarlo arbitrariamente. Escribir a partir de historias reales, después de haber tenido el acercamiento con personas del pueblo hace que las historias sean reconocidas como valiosas para la comunidad, nuestros lectores se sienten cercanos e identificados porque reconocen en los escritos sus voces, sus historias, la identidad local.

Paralelamente, el ejercicio escritural es el resultado de una motivación intrínseca cultivada desde el aula de clase donde lo escrito cumple una función de muchas posibilidades. Como lo confirma W. Grabe y R. B. Kaplan (1996) “la escritura generalmente es una actividad motivada internamente; fuera del mundo escolar las personas a menudo escriben porque creen que tienen algo que decir. La enseñanza de la composición en la escuela, viola por definición a estas dos fuerzas” (p.1) nuestra tarea es que la escritura vaya mucho más adelante, llegando incluso más allá del contexto que habitamos.

**Facultad de Educación**

Escribir a partir de los elementos, las situaciones y las particularidades que rodean nuestra realidad, ha sido el reto que hemos asumido al desarrollar esta propuesta de intervención, en este sentido tal y como lo plantea Pérez (2010)

Es posible tomar [...] diversos grupos sociales de nuestra ciudad: el de una plaza de mercado, de un hipermercado, de un espacio académico, el habla coloquial de una región diferente a la nuestra, etcétera, para analizar [...] elementos que constituyen en esas prácticas del lenguaje (p.28).

Desde esta mirada, la lengua escrita encuentra validez, al ser apreciada y abordada en el aula desde contextos auténticos en los que transitan infinidad de discursos. Discursos en los que participamos y donde se entretajan productos escritos que gracias a los elementos que circulan en el entorno, a la subjetividad y a otros tantos, adquieren un matiz de originalidad, autenticidad, autonomía sin dejar de lado elementos denotativos. Precisamente es así como los estudiantes al tener contacto directo con el medio, las personas, los lugares y sus sentidos, recrean la información circundante, con la que estructuran conocimientos, saberes, descubrimientos del propio entorno que son dados a conocer a otros sujetos, otorgando al proceso de escribir un sello de credibilidad.

Escribir desde la realidad del contexto, significa involucrar a distintos actores de la comunidad como por ejemplo el señor Orlando Betancur: escritor betaneño, quien nos otorgó una entrevista en el aula de clase; allí además de narrar su experiencia como escritor suministró información para la elaboración de nuestro primer escrito. Durante su intervención atrapó la audiencia estudiantil por su espontaneidad, sus historias y su experiencia legítima, viva en relación con la práctica del proceso de escribir. Narró cómo se hizo escritor partiendo del contexto que lo ha acompañado y lo ha visto crecer; a través de la escritura ha luchado por el reconocimiento cultural e histórico de su terruño natal y al mismo tiempo nuestro propio terruño: Betania.

Algunas apreciaciones de los estudiantes después de hojear los libros que llevó el escritor, fueron:

*Estudiante 1: Muy interesante escribir sobre nuestro propio pueblo como lo hace él.*

*Estudiante 2: Para escribir tenemos que tener tiempo y dedicación, así como don Orlando.*

**Facultad de Educación**

*Estudiante 3: Don Orlando dice que no nos de miedo que tenemos que confiar en nosotros mismos para poder escribir.*

*Estudiante 4: Don Orlando nos puede ayudar con su conocimiento a intentar hacer escritos porque él sabe mucho de las historias de Betania. (Estudiantes, grado 4°, I.E. Perla del Citará).*

Desde la realidad descrita anteriormente, estamos de acuerdo con Jolibert (1997) cuando afirma que “No existe un escrito –en-sí, fuera de contexto [...] Que sea independiente de situaciones reales de uso” (p.87). En esta perspectiva, un texto no se logra consolidar en espacios vanos y efímeros; se logra constituir a través del trabajo colaborativo atravesado por una realidad que lo mediatiza, lo enriquece y lo instaura. Trabajar la escritura desde una mirada ligada al ámbito real de los estudiantes, garantiza un proceso activo en el que nuestros pequeños escritores (los estudiantes) acreditan, conocen y dan a conocer sus realidades, el mundo que les rodea, su historia, su identidad, su cultura.

Lo anterior se evidencia en la siguiente intervención:

*Estudiante 1. – [...] basada en el propio contexto conocemos más de los lugares que nos sirven y nos prestan un servicio. En mi grupo investigamos sobre el hospital y nos sorprendimos porque no sabíamos que primero había estado donde hoy es el supermercado la granja (Entrevista a estudiante del grado cuarto I.E Perla del Citará).*

Es por ello, que escribir a partir del contexto es importante ya que mientras se realiza el proceso, se conoce la historia local, se reconoce al otro como parte de un lugar compartido y hace que los niños sin estar “estudiando” conozcan más acerca de su municipio. De esta manera irán apropiándose de su historia local y podrán reflexionar acerca de sí y sus imaginarios en armonía con la realidad en la que viven. En esta dirección Adichie (2009) afirma que “su labor como creadora verbal parte de un contexto socio-histórico, [...] Su propia infancia; [...] El mismo hecho de escribir el que le ha permitido comprenderse y comunicarse con mayor claridad” (p.31). Es decir, la escritura además de permitir el desarrollo y la comunicación de distintos conocimientos que circulan en el contexto también facilita la apropiación del territorio, las costumbres y los saberes que allí se gestan.

**Facultad de Educación**

Por lo tanto, tal y como lo plantea la frase célebre atribuida a Confucio y que consideramos, conviene recordar en este apartado “quien no conoce su propia historia estará condenado a repetirla” describe y asocia una de las funciones de la escritura. Durante el desarrollo de nuestra propuesta, la escritura guarda aquellos acontecimientos históricos que han quedado en el tiempo, de modo que otros se sirvan de éstos, comparándolos con realidades actuales. Proponemos entonces, que esta mirada permee la realidad de la escuela, promoviendo una escritura que convoque los acontecimientos de la actualidad y los conecte con la realidad del antes, del ahora y quizá del después de las comunidades, vinculando el contexto en esta continua interacción, descifrando y retratando nuevos conocimientos e historias.

En este sentido al asumir la escritura desde el contexto se entiende como un ejercicio donde tanto el maestro como el estudiante rescatan ese amor por lo propio, ese sentido de pertenencia y qué más oportunidad para hacerlo que a través de un proceso de escritura, que parte de la búsqueda de información en otros espacios diferentes al aula de clase.

*“Algunos niños hacen comentarios de impaciencia porque ya quieren salir a hacer las entrevistas. –estudiante 2. Pregunta si él puede entrevistar al abuelo y yo le pregunto cuántos años tiene, él no sabe, pero me dice que muchos, porque es muy viejito, le digo que sí pero que debe tener más de 60 años, de lo contrario hay que buscar otro personaje, él me dice: bueno” (Diario de campo, docente de Lenguaje grado 4°, IE San Juan de los Andes).*

Además de vincular los saberes con el contexto con las personas que lo habitan, elegimos sobre lo que deseamos escribir y cuál es la finalidad que cumple el texto, todas estas decisiones se toman en el transcurso de la construcción.

Ya antes hemos dejado entrever algunos propósitos de la escritura como, por ejemplo: construir y dar a conocer saberes, historias y creencias comunes de la realidad que nos circula. Sin embargo, como lo plantea Lerner (2003) “para el propósito de formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita, es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura” (p.26) prácticas que son locales, sin negarnos a aquellas que son generales y universales.

**Facultad de Educación**

Se vislumbra de este modo, un abanico de posibilidades socioculturales para que, a partir de estas, la escritura se posea en la vida de sus usuarios. En este caso, en la de los estudiantes, quienes precisan que el código escrito recobre vida desde posturas personales y otras tantas que son legítimas dentro del entorno social. Consideramos urgente incluir otras alternativas de enseñanza de la escritura que incentiven al estudiante a desarrollar búsquedas en torno a las posibilidades de escribir, en su contexto y en otros, reflexionar sobre el qué escribir, el cómo y el para qué.

Después de transitar las apuestas que hicimos durante la aplicación y vivencia de las actividades propuestas en las secuencias didácticas alrededor de la escritura, concluimos que las experiencias y prácticas escriturales que llevamos a cabo dentro del aula, anteriores a esta experiencia de formación, han sido lacónicas y carentes de una especie de sabor natural. Esta experiencia nos señala la necesidad de encontrar la conexión entre escritura en la escuela y comunidad, las respuestas del para qué a veces se encuentran en lugares y personajes que hacen parte de lo cotidiano y lo obvio. Así como lo expone Ferreiro (1999) “la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no a la inversa” (p.28).

Aquí, los estudiantes toman la realidad en sus manos, para dar inicio a su construcción y formación como escritores. Si antes lo hacían sin un fin concreto, como una tarea, ahora encuentran múltiples posibilidades para abordar la escritura desde dicha realidad y construir textos significativos para ellos y sus lectores. Los niños sueñan con ser leídos por otros.

*La profe nos dice que somos escritores de verdad. Y eso me gusta mucho porque yo quiero leer todo lo que escribimos. Y es muy bueno que otras personas de Betania lo lean y aprendan como nosotros (Entrevista, estudiante grado 4º, I.E. Perla del Citará).*

Mientras se van llevando a cabo las entrevistas y los estudiantes cuentan con la posibilidad de retomar esa información para escribir historias, asumen con convicción y de manera autónoma la responsabilidad de mejorar cada día sus escritos para dar a conocer las historias que nos pertenecen a todos. Ya no nos importa el tiempo que nos toma o el número de veces que debemos repetirlo y, ocurre tal y como lo manifiesta Skiar (2002) la práctica de escribir se convierte en “una forma de anulación de sí mismo” (p.31).

**Facultad de Educación**

Hasta ahora hemos dicho que escribimos para ser leídos por otros, para plasmar el conocimiento que circula y habita nuestro territorio, pero también lo que escribimos, lleva un toque específico, un estilo único, cada texto cuenta con un sello personal. En el transcurso de esta propuesta de intervención concluimos que no hay ningún texto igual a otro, su originalidad nace de quien escribe y asume ese texto como suyo. Por lo tanto, escribimos también para vernos por dentro, para dejar que lo que sentimos y pensamos acerca de lo que escribimos salga a la luz, a veces de modo explícito, a veces entre líneas.

Igualmente, en esta experiencia logramos activar de forma diferente el interés de los estudiantes hacia la escritura. Una experiencia donde experimentan por primera vez este proceso, el texto no está listo al primer intento, proceso que tiene sus inicios en la búsqueda de información recolectada, transcrita, seleccionada, reconfigurada y leída reiteradas veces logrando compactar significados propios y significados del contexto social. Es así, como escribimos para aprender sobre la escritura. Entonces, ¿Qué es escribir después de esta experiencia?

*Estudiante 1: Es copiar algo de cuenta de uno.*

*Estudiante 2: Es escribir lo que uno piensa, siente en sus sentimientos.*

*Estudiante 3: Escribir es inspirarnos... pensando.*

*Estudiante 4: Es un proceso en el que debemos escribir y descansar. (Diario de campo, docente de Lenguaje grado 4°, I.E. Perla del Citará).*

En este punto, es necesario afirmar como Isaza y Castaño (2010) que “Es posible diseñar propuestas de escritura que invitan a romper las formas de pensamiento lógicas a las que estamos acostumbrados y que permitan a los estudiantes dejar fluir libremente sus ideas, producir nuevos sentidos y crear otros mundos” (p.32). Consideramos que lo anterior ha ocurrido: hemos roto los muros, hemos recreado otros mundos a través de la escritura (el de otros y el nuestro) logramos juntar nuestras voces y las voces de los otros en nuestros textos. Al contrario de lo que sucede cuando el ejercicio escritural es impuesto, delineado, que sigue una estructura de técnicas lingüísticas, se limita al estudiante en el desarrollo de sus ideas, sus conocimientos, sus creencias.

**Facultad de Educación**

En consecuencia, se ve obligado a renunciar a la posibilidad de usar el código escrito de manera sentida y creativa para que otros puedan apreciarlas y comprenderlas identificándose con estas.

De esta manera, la escuela ha logrado dirigir y enfocar su mirada hacia el contexto sociocultural, un contexto local y a la vez múltiple en el que todas las personas que lo habitan son actores y protagonistas, la escuela unida al contexto potencia y hace vida otras alternativas de aprendizaje, alternativas que además de movilizar aprendizajes nos convocan a construirnos como mejores personas, mejores maestros, mejores seres humanos. La escritura en este proceso, es cómplice de liberar multiplicidad de significados que construyen y recogen lo ocurrido en distintos ámbitos sociales por medio de textos, textos que además de recoger distintas tipologías textuales y de configurar el propósito de la escritura transmiten información real, superando la escritura basada en situaciones simuladas que generalmente rondan la vida de la escuela. Así nos lo confirma el siguiente registro:

*“La información suministrada por doña Carmen y su hijo fue muy interesante ya que don Mario, su esposo, fue un líder muy destacado dentro de la comunidad betaneña. Los estudiantes pueden constatar experiencias de vida valiosas que nos pueden enseñar a valorar todo nuestro entorno cultural. Se recopilaron imágenes fotográficas [...] El hecho de manipular la realidad del entorno, moviliza subjetividades tanto en el educando como en el educador. Es donde esa información tan valiosa se recrea por medio de palabras a través del pensamiento” (Diario de campo, docente de Lenguaje grado 4°, I.E. Perla del Citará).*

Hablar de los propósitos de la escritura en este trabajo de grado desde una mirada sociocultural, significa expresar nuestra propia voz que es al mismo tiempo la voz de los otros, porque nuestros escritos son el resultado de las historias, las experiencias y las vidas de otros, incluso la vida y las historias de los lugares. En este orden, reconocernos como autores con interlocutores reales, nos convierte de cierto modo en pequeños escritores, pequeños contadores de historias donde nuestras palabras y nuestros modos de escribir toman un tono, un color, una voz.

Para Cassany (1987) “El escritor competente es el que ha adquirido satisfactoriamente el código y que, además, ha desarrollado procesos eficientes de composición del texto” (p.12) formarnos como escritores, además de promover en nosotros una formación lingüística con la que empezamos

**Facultad de Educación**

a comprender la función y el sentido del lenguaje, nos lleva también a la construcción de formas de comunicar distintas experiencias, historias, mensajes, informaciones, entre otros... escribir comporta consigo una gran responsabilidad. No nos hacemos escritores por arte de magia, se requiere del desarrollo de un proceso cognitivo soportado en una práctica constante y participativa. En esta perspectiva, todos los usuarios del lenguaje escrito estamos llamados a ser escritores reconocidos, por nosotros mismos y por las personas que hacen parte de nuestro mundo, el mundo donde interactuamos. De nada sirve tener conocimiento de todos aquellos componentes de la lengua escrita si seguimos marginados del uso competitivo del mismo.

Para los estudiantes y para nosotros como maestros es importante que la escritura sea visualizada y percibida como un proceso legítimo e inherente a las realidades en las que circulamos; escribir para otros, ser leídos por otros nos convierte en verdaderos escritores. Dentro de esta experiencia asociada al acto de escribir, nuestros estudiantes crearon y vivieron sus escritos y producciones de acuerdo a lo que indican sus emociones. Mirarse, concebirse como escritor de su propio entorno, como constructo y emisor de conocimiento, extraer apartes de la información que le fue suministrada por el medio y sus habitantes, interactuar con personajes reconocidos dentro del pueblo y convertir todas estas historias en palabras, en memorias que son leídas por otros y por ellos mismos es un reto asumido con responsabilidad por nuestros estudiantes.

*“Una de las niñas expresa que con esta actividad se siente como una escritora y que por eso tuvo que hacer varias versiones, para que el texto quedara bien había que corregir mucho” (Diario de campo, docente de Lenguaje grado 5°, I.E. Perla del Citará).*

*Estudiante 2. - Ellos como yo se sintieron unos verdaderos artistas y escritores, lectores de todo.*

*Estudiante 4. - Yo siento que esas personas estarán orgullosas de nosotros de haber hecho esta información (Entrevistas, estudiantes grado 4°, I.E. Perla del Citará).*

Desde estos aportes, podemos observar que los estudiantes se han asumido como verdaderos escritores para quienes la producción de los textos implica un proceso que va más allá de la corrección o elaboración de borradores, conlleva como lo afirma Cassany (2004) “buscar ideas y organizarlas con coherencia... Y todas estas operaciones las podemos realizar con nuestros

**Facultad de Educación**

compañeros: podemos leer y escribir en pareja, con coautores y colectores” (p.34) asimismo, podemos insistir entonces en que la escritura no surge espontáneamente, este proceso requiere de un periodo de tiempo prudente en el que ejecutamos reformas que lo van fortaleciendo como una verdadera obra de arte. De ahí que los estudiantes como artesanos, unen sus pensamientos para depurar y robustecer las historias, saberes, informes y entrevistas recolectadas; pinceladas de información que son sometidas a fuerza de los convenios y consensos que como grupo de pequeños escritores hemos establecido (a través de instrumentos como las rejillas –ver anexos 3, 4 y 5– consultas realizadas y a las características del tipo de texto que deseamos escribir).

*“Abrir espacios para escuchar al otro y ser escuchados, hacer correcciones en colectivo, tener la certeza de que todos nos podemos aportar, nos ayuda a actuar sin temores y a abrirnos mentalmente buscando que la calidad de la escritura de todos mejore [...] Queremos además que nuestro trabajo sea conocido por otros niños del municipio y mostrar lo que hemos logrado” (Diarios de Campo, docente de Lenguaje grado 4°, I.E. San Juan de los Andes).*

A consecuencia de lo expuesto, podemos concluir como Miras (2000) que “[...] la escritura se convierte en un instrumento de toma de conciencia y autorregulación intelectual, una herramienta para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento de nosotros mismos y de la realidad” (p.25). Esta autorregulación a la hora de escribir, está traspasada por el otro, por el maestro y por quien escribe. Por tanto, este proyecto de intervención posiona la escritura como una herramienta mediadora del conocimiento individual en consenso con lo social y lo colectivo. Como lo hemos venido diciendo, para alcanzar el sueño de ser escritores, se requiere de constancia, de audacia, de cierto carácter... es un proceso doloroso, sobre todo al principio, causa a veces insatisfacciones y confusiones que deben ser superadas con el temple de los verdaderos escritores.

La recompensa de estos esfuerzos, para los niños radica (según sus intervenciones) en la satisfacción y a veces el orgullo de ser leídos por otros, esta ilusión alimenta su espíritu, el deseo de continuar y nosotros los docentes nos hemos abrazado a esta ilusión para motivarlos cuando los notamos decaídos, a veces cansados de volver a los borradores, intentamos alimentar, recuperar y dibujar la meta de cualquier escritor: ver sus textos publicados y ser leídos por otros.

**Facultad de Educación**

*Profesor: - ¿Qué sientes al saber que el escrito, la última versión va ser publicada como una memoria para que otras personas del mismo municipio la lean...?*

*Estudiante 3: - Me siento muy bien porque ya como nosotros las hicimos, las biografías de otras personas, entonces y para que la humanidad la pueda conocer los que no han conocido lo de los personajes (Entrevista, Estudiante grado 6°, I.E. Perla del Citará).*

Es así que, para constituirnos como escritores, es necesario sortear distintos altibajos, escribir es una montaña empinada, requiere de constancia, resistencia y determinación, la satisfacción de lograr el escrito se compara con llegar a la cima, el premio es el paisaje y el recorrido realizado durante el camino. Pero a la cima no llegamos solos, contamos con el apoyo de la comunidad, los compañeros de clase son los que nos animan y corrigen en la ruta y las personas de la comunidad ayudan a materializar el sueño de escribir, aportando información, compartiendo sus conocimientos y sus vivencias.

Ha llegado el momento, donde intentaremos describir cómo se ha vinculado la comunidad Andina y Betaneña en el proceso de escribir. Cassany (2003) expresa que “Un escrito es el resultado de la aportación variada de varias personas” (p.68) es por ello que la escuela ha intentado retratar la realidad de las comunidades, de las historias, de los personajes y los lugares del pueblo, de ahí la necesidad de vincular a la colectividad en el proceso, pues allí reposa la información necesaria para que los estudiantes se apropien y construyan distintas historias y escritos que finalmente, son de ellos y de todos los que las han contado y compartido con nosotros. A través de este proceso abrimos caminos entre el entorno y la escuela, disminuimos las brechas.

En efecto, creemos que el saber conservado en el ámbito social de manera oral, a través de los años, de las personas y del tiempo debe tener cabida en el ámbito escolar, aprovecharlo en toda su esencia, creemos que la escuela no puede ser espectadora, ha de involucrar e involucrarse.

*Nos dedicamos entonces a hablar sobre el lugar, a trabajar la parte oral como una estrategia para que ellos puedan expresar toda esa cultura oral que ha venido de sus adultos mayores o de otras personas que han tenido la experiencia de ir al lugar. (Diario de campo, docente de Lenguaje, I.E. Perla del Citará).*

**Facultad de Educación**

Según lo señalado, queremos retomar las palabras de Lerner (1998) “Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan” (p.26), más aún cuando esta se articula al contexto que habitamos, activando los sentidos, las emociones, los pareceres. Hoy es cuando como escuela y como maestros estamos invitados a despertar, a reconocernos como entes promotores del saber empírico, de lo que circula casi de modo imperceptible para muchos, saberes que hacen parte de las personas, de los lugares, saberes incubados en las voces de otros. Sacar a la luz el saber que merece y desea ser contado a través de palabras escritas por quienes de algún modo conservarán estas historias con el transcurso del tiempo; la comunidad desde esta perspectiva ingresa a la escuela y la escuela sale a la calle, abre las puertas, derrumba los muros en busca de los saberes que la comunidad le puede ofrecer.

*“En esta clase invitamos a la clase a doña Omaira Acevedo, ella contó a los estudiantes a cerca de su vida en el campo y como fue la experiencia de estudiar por radio [...] Al entrevistar personas de la comunidad, los niños van conociendo la realidad local, se hace una idea de cómo deben dar inicio a la tarea emprendida, además estas historias sirven de insumo para la escritura” (Diario de campo, docente de Lenguaje grado 4°, IE San Juan de los Andes).*

En definitiva, el ámbito social y cultural es la excusa para abordar la escritura con un verdadero sentido, donde el mismo estudiante va verificando su progreso gracias a todos aquellos elementos que dentro y fuera de la escuela le dan validez. Es así que la escuela debe situarse en medio del contexto, de la realidad, tomarla en sus manos y dialogar con ella, captar sus necesidades y responder a sus intereses, abrir las puertas con el propósito de orientar procesos desde una perspectiva de construcción y seguimiento continuo.

#### **4.2. Escritura como proceso**

*Una comunicación escrita es como un territorio extenso y desconocido que te contiene a ti, a tu lector/a, tus ideas, tu propósito y todo lo que puedas hacer. Lo primero que debes hacer como escritor/a es explorar el territorio. Tienes que conocer las leyes de la tierra antes de empezar a escribir el texto.*

*Linda Flower*

**Facultad de Educación**

Para el desarrollo de esta categoría y su análisis, proponemos distintas subcategorías determinadas a través de la selección de elementos claves dentro de todo el cúmulo de información recolectada. Gracias a ello, este proyecto se ha configurado como una experiencia que logra transformar el aula, además de realizar un ejercicio de categorización. Abrimos espacio para tensiones y ruidos que se han suscitado en el ir y venir de nuestras intervenciones. Hemos considerado, así las siguientes etapas dentro del proceso de escritura: antes de escribir, manos a la obra, revisión, evaluación formativa, tensiones y avances. Estas subcategorías hacen viable una reconstrucción desde las particularidades de las voces que vivimos e interactuamos durante el desarrollo de esta propuesta; aquí la escritura está concebida como proceso con estilo propio. Proceso, reflejado en un producto final: textos con las reseñas e historias elaboradas por los estudiantes, guiadas bajo el acompañamiento de nosotros los docentes.

Empezamos entonces, con el antes de escribir (los modelos o ejemplos que se presentan, construcciones conjuntas, planeación sobre qué escribir, cómo empezar con la recolección de información) las secuencias didácticas implementadas durante este proceso cuentan con actividades que orientan el momento de recolección de información tanto de los lugares emblemáticos y personajes representativos como de los lugares comerciales, también incluye actividades iniciales que sirven de preparación para la escritura, como por ejemplo escribir cartas, crear baterías de preguntas para entrevistas posteriores y transcribir dichas entrevistas, escribir los conocimientos previos que poseemos acerca del objeto que deseamos abordar. Intentamos que estas acciones provoquen, motiven, conecten y de algún modo seduzcan a los estudiantes para que asuman de manera comprometida este reto. Preparar el terreno ha sido vital porque incita a involucrarse de manera comprometida en el alcance del objetivo, asimismo realizamos una especie de exploración dirigida a orientar, dar el primer paso alrededor del proceso escritural. Desde el inicio, los estudiantes son quienes construyen y proponen aportes para la construcción de los textos.

*“Les propuse que escribiéramos una carta de manera colectiva cumpliendo con cada una de sus partes, así que iniciamos con lugar y fecha, los niños iban diciendo y yo tomando nota en el tablero” (Diario de campo, docente de lenguaje, grado 4º, I.E. San Juan de los Andes)* es así como los primeros ejemplos generalmente los construimos de modo colectivo bajo el acompañamiento

**Facultad de Educación**

y la orientación del maestro; se hacen además visitas a las casas o negocios para llevar a cabo las entrevistas ya diseñadas por ellos donde se establece un diálogo cercano entre estudiantes y personas de la comunidad.

Estas acciones significan el principio de cómo empezar a escribir. La elaboración de modelos o ejemplos iniciales en construcciones grupales, así como los espacios de planeación sobre el qué escribir, ejemplificando y recolectando información real a través de entrevistas; estas actividades conciben y materializan la escritura como práctica. *“Conexión y motivación es lo que ocurre en los niños... en el aula... cuando logramos conectar la escuela con la vida, con lo cercano... con lo que nos es propio”* (Diario de campo, docente lenguaje 5º, I.E. Perla del Citará) pero, sobre todo, cuando asumimos la escritura como un proceso en construcción, así como lo expresa Álvarez y López (2011) “Es decir, tenemos que tener presente todo el proceso de escritura de principio a fin” (p. 958) un proceso que comienza y que se perfecciona con el tiempo, quizá mucho tiempo; un proceso que construimos juntos y en el que todos tenemos que ver, incluso el señor de la tienda o el de la panadería.

Lo anterior atiende a construcciones cargadas de sentido, gracias a la puesta en marcha de estrategias diseñadas, pensadas de manera cuidadosa, que se adaptan a lo inesperado, a las realidades, pero finalmente provocadas desde la escuela, tal y como lo dice Salazar (2012) “la escritura puede comprenderse como el proceso creativo de composición” (p. 66) donde como maestros debemos recurrir, abrazarnos a la paciencia, organizar ideas de acuerdo a la información que hemos recolectado, dejando que la creatividad permita encontrar espacios en otras posibilidades.

Hablar de escritura como proceso, utilizando y partiendo de ejemplos claros, conectados a la realidad permite que el estudiante se arriesgue a elaborar sus primeros intentos, construya bases para asumir la tarea de escribir aun cuando esta sea, al parecer desconocida. De igual modo, a los estudiantes los llena de confianza el contar con el apoyo y el acompañamiento del maestro. *“La profesora ha hecho muchas cosas por nosotros porque ella nos escribía si nos equivocábamos en alguna cosa, nos daba ejemplos y todo”* (Entrevista, estudiante grado 4º, I.E. San Juan de los Andes).

**Facultad de Educación**

Existe también un ingrediente agregado: la información que han recolectado es real, tomando notas de las historias y los personajes que son reconocidos por todos en el pueblo; de este modo, han sido ellos los protagonistas de las pesquisas, de las primeras consultas, los primeros acercamientos. *“Durante este día, en las dos primeras horas de la mañana se hizo presente el camarógrafo de AUPABE Jairo Galeano, el cual les compartió su experiencia con la televisión a nivel comunitario y la forma de hacer una entrevista” (Diario de campo, docente de lenguaje grado 5º, I.E. Perla del Citará)*. Observamos como las voces de quienes habitan el contexto ingresan al aula, para propiciar los primeros acercamientos a la escritura, como se logran configurar contexto, estudiantes y personas de la comunidad en la etapa de indagación y búsqueda de la información, hemos partido de lo que nos puede ofrecer el medio que habitamos, nuestro referente está en el contexto que nos brinda información desde lo real, desde lo que nos produce curiosidad, lo que deseamos conocer más a fondo.

Es por ello, que durante esta primera etapa de escritura hemos acudido a otros tipos de texto que nutren y movilizan nuestro proceso de escritura como lo son, por ejemplo: la carta y la entrevista, insumos destinados a obtener información para la elaboración inicial del texto. Abrimos las puertas y la escritura se constituye, como lo exponen Álvarez y López (2011) “es un proceso vivo que se va enriqueciendo con los resultados obtenidos a través de los trabajos del alumnado y los resultados de la investigación” (p. 958).

Después del momento de indagación y acercamiento al tipo de texto que deseamos construir, después de identificar el lugar o personaje que deseamos abordar durante el proceso de escritura, decidimos, organizar y materializar el momento de planificación que, como su nombre lo indica, procura establecer un plan en relación al tema y el tipo de texto que deseamos abordar, para ello acudimos al diseño de una rejilla. Esta rejilla cuenta con las tres categorías del texto según la lingüística textual de Van Dijk (1996): microestructura que atiende a estructura sintáctica, ortografía, conectores entre otros aspectos; macro-estructura referida a la secuencialidad, a la presentación de ideas claras, la coherencia; también hemos incluido elementos super-estructurales que atienden a características del texto como: ideas plasmadas con originalidad, tienen presencia en la construcción de cada párrafo.

**Facultad de Educación**

*“Se les explica muy detalladamente la función de la rejilla que deben tener presente para la escritura de cada una de las versiones...” (Diario de campo, docente de lenguaje grado 4°, I.E. Perla del Citará).*

*“La profe siempre nos mostraba la rejilla que era la guía o el pastel para ir haciendo todo mejor” (Entrevistas, estudiante grado 4°, I.E. Perla del Citará).*

Este inicio de consulta, de identificación y de planeación escritural es descrito por Cassany y Carlino (2016) citando a Pickett y Laster “El proceso es muy parecido al que utiliza un niño para jugar con un juego de construcción. Como sabe lo que quiere construir, añade y retoca las piezas hasta que consigue exactamente la forma que tiene en el pensamiento” (p. 4) es así como inicia este proceso guiado, donde los estudiantes construyen como si quisieran armar algo a lo que le van dando forma mientras llegan a una construcción propia, construcción que es producto de la interacción con otros, estos otros son las personas de la comunidad, sus padres, sus compañeros y sus maestros; plasmando por medio del lenguaje escrito sus conocimientos, sus percepciones en torno a descripciones y relatos que han sido donados, obsequiados y compartidos por estos miembros de la comunidad, son por lo tanto textos cargados de nuestra identidad, de nuestros lugares, nuestros personajes más reconocidos, textos nacidos de esta aventura: escribir como proceso desde una mirada sociocultural.

Después de esta etapa, aparece “manos a la obra”, el momento denominado según diversos autores como: textualización al respecto Cuervo y Flórez (2005) comentan “el texto fluirá si el escritor se apoya en la planeación; de lo contrario correrá el riesgo de entrar en pánico, bloquearse, deslizarse, frustrarse por un buen rato hasta que tenga el coraje de volver a sentarse frente a una hoja en blanco” (p. 46). En esta etapa los niños escriben su primer borrador (de modo colaborativo) se enfrentan al papel, rebuscan, esculcan, se preguntan acerca del qué vamos a escribir y cómo plasmarlo, inician sus borradores atendiendo a criterios ya establecidos de manera grupal a través de la rejilla (tipo de texto, orden de ideas, lugar, persona –ver anexo 3, 4 y 5–). Todas estas acciones después de juntar la información, nos resultaron complicadas, pero no imposibles; sobre todo teniendo en cuenta que en años anteriores no habíamos vivido esta clase de construcciones, escribíamos de forma diferente a la que estábamos enseñados, era nuestro reto, un reto colectivo y participativo que avanzaba con la construcción de una versión mejorada.

**Facultad de Educación**

*“Empiezan a ver la necesidad de elegir las palabras adecuadas para su texto es frecuente que repitan las mismas dentro de un mismo párrafo, el ordenar ideas para luego pasarlas al papel les da dificultad”.* (Diario de campo, docente de lenguaje grado 5°, I.E. Perla del Citará).

Acá es necesario deconstruir el sentido que la escuela le ha dado a la escritura, concibiéndola y abordándola como una habilidad motriz, como simple transcripción de textos... esta deconstrucción es propuesta en los distintos referentes legales planteando criterios y posturas sobre lo que constituye la escritura como proceso, una de ellas es generar condiciones para que se escriba con una intención, organizar acciones en el aula para que la escritura sea incluida como una oportunidad y no como una obligación (MEN, 1998). La primera pincelada se dibuja en sus escritos iniciales, donde poco a poco los estudiantes permiten que emerja la subjetividad, sus pensamientos, sus conocimientos acerca del mundo, del pueblo, de los lugares, de las personas, de las historias, en fin. En este proceso, tomamos el riesgo de escribir nuestra primera versión, una versión que no estaba centrada en la importancia de aspectos de forma como la ortografía.

En un principio la deconstrucción fue complicada, porque tal y como lo plantea Cassany (1993) “en la escuela no se nos enseña a hacer borradores, esquemas o listas de ideas antes de elaborar un escrito, de manera que puede resultar difícil para algunos aprendices” (p. 63) pero poco a poco y al final del proceso nuestros estudiantes reconocen la importancia de los borradores y de las distintas versiones de nuestros escritos *“Fue necesario escribir cinco versiones porque teníamos errores y el texto necesitaba quedar muy bonito para leer y entender”* (Entrevista, estudiante grado 4°, I.E. Perla del Citará) además de escribir muchos borradores necesitábamos encontrar las palabras que dijese lo que nosotros queríamos decir.

En esta dirección, Cassany (1995) plantea que “Escribir es un proceso de elaboración de ideas, además de una tarea lingüística de redacción, el escritor tiene que saber trabajar con las ideas tanto como con las palabras” (p. 29) para conseguir una primera versión hemos explicado a los estudiantes que al pensar en sus ideas y llevarlas a la escritura hacen un trabajo inicial de redacción, un primer borrador, uno de los primeros pasos en el proceso de composición, proceso que los hace activos, visibles dentro de su contexto. De ahí la necesidad de mejorarlos para construir y dar a conocer a la comunidad nuestra mejor versión, o como lo diría Pertuz (2004) “las transformaciones y auto transformaciones de borradores constituyen una herramienta fundamental para decantar la

**Facultad de Educación**

escritura, para reparar en ella las imperfecciones” (p. 8) lograrlo significa ofrecer a los habitantes de nuestros pueblos un escrito decantado, revisado, con múltiples transformaciones. De esta manera poco a poco nuestro texto adquirió cuerpo, forma; olor a trabajo y esfuerzo “*porque con una no es mejor, porque cada versión va mejorando más y más*” (Entrevista, estudiante grado 5°, I.E Perla del Citará).

Pero este trabajo no lo hemos realizado solos, hemos contado con la ayuda de todos los miembros del grupo ya que como lo plantea Cassany (1993) es necesario desarrollar confianza en los estudiantes para compartir los textos inacabados incluso a nuestros compañeros, dejar de lado el miedo a ser criticados, estar abiertos a las sugerencias, buscar la cualificación de los escritos. De esta manera, el trabajo colaborativo logra conectar a los estudiantes en una misma línea, facilitando el avance a través de búsquedas, construcciones, procesos de revisión y corrección de lo que como grupo hemos construido “*Durante esta clase se le dio continuidad al trabajo del texto, pedí que cada grupo leyera su texto, Se inicia la clase realizando un escrito en el tablero sobre la introducción, esto lo íbamos haciendo entre todos, después de terminar el escrito en el tablero, se reunieron en los grupos para que empezaran a escribir, pasé por cada grupo revisando lo que ellos habían escrito en la clase anterior, hice las correcciones de redacción anteriores*” (Diario de campo, docente de lenguaje grado 6°, I.E. Perla del Citará).

Luego, enunciamos otro proceso que se encuentra indiscutiblemente conectado con el anterior y es el momento que hemos denominado, revisión; acá abordamos cuestiones como: qué revisamos, cómo lo revisamos, quién o quiénes, cuándo, cuántas veces y retomamos un poco el trabajo colaborativo, citado anteriormente. Cuando de revisión se trata, la abordamos a partir de los momentos y las actividades que nos indican cómo mejorar el resultado de cada una de las versiones atendiendo a la coherencia de las ideas, el aporte de las mismas a lo que queremos compartir y producir, el vocabulario que utilizamos, retomamos el propósito: qué deseamos comunicar y finalmente atendemos asuntos de forma como, por ejemplo: la ortografía. Es un avance que lo dejemos para final, anteriormente nuestras correcciones se limitaban a ello.

Este momento de revisión, se ha presentado de modo general (para los cuatro docentes participantes) como un compromiso arduo, no solo porque se encuentra de manera permanente dentro del proceso sino también porque vivimos y materializamos una forma distinta de trabajar

**Facultad de Educación**

la escritura en nuestras aulas, por primera vez asumimos la escritura como proceso y no como una actividad aislada y sin sentido para la escuela, las notas, los números, las letras pasaron a un segundo plano. Como maestros revisamos nuestro propio proceso de escritura en consonancia con las prácticas que realizamos en la escuela y tal como se expresa de distintas formas en los diarios de campo *“concluyo que es fundamental el acompañamiento del maestro en este trabajo de la escritura. Es el que va guiando y motivando al estudiante. De lo contrario los niños siguen perdidos sin entender que es hacer reescritura. Al detenerse en cada ejercicio escritural, hay descarte de información, considerando que eso le dará forma al texto”* (Diario de campo, docente de lenguaje grado 4°, I.E. Perla del Citará).

El revisar cada texto como lo expresa Cassany (1995) “tanta obsesión por la epidermis gramatical ha hecho olvidar a veces lo que tiene que haber dentro: claridad de ideas, estructura, tono, registro, etc.” (p. 36) hacer realidad esta premisa ha sido todo un reto, cada vez las revisiones son diferentes y es de anotar que los estudiantes se van empapando de estas formas de revisar, de ver, de alimentar el texto, estas revisiones se han convertido en otra forma de aprendizaje colaborativo, *“este ejercicio nos beneficiaba a todos debido a que nos daba herramientas para manejar mejor la información, escribir mejor los párrafos, buscar conectores adecuados, además que nos informábamos acerca de los trabajos de los demás compañeros”* (Diario de campo, docente de lenguaje grado 4°, I.E. Perla del Citará).

En nuestro caso, sabemos que tal y como lo comenta Cassany (2016) “En un inicio, el texto requiere de múltiples cambios pero a medida que se ejercita y adquiere nuevas y mejores habilidades en su proceso escrito, los ajustes finales serán cada vez menores y los resultados más óptimos” (p. 5) lo anterior ha ocurrido casi como una profecía en el transcurso del proceso, los ajustes son cada vez menores, los estudiantes se apropian de las recomendaciones y comentarios realizados a través del lápiz, los rótulos y de manera verbal por parte del maestro, cuando se realizan realimentaciones grupales los estudiantes acuden a observaciones que van más allá de lo ortográfico o de la forma, o más allá de la letra bonita. Es así, como sutilmente la paciencia y la constancia dieron sus frutos y nuestro papel se ajustaba más al de acompañar, guiar, orientar y enriquecer el proceso de escritura. Esto se evidencia en apartados de los diarios de campo similares al siguiente *“El proceso de escritura con los estudiantes creo que ha avanzado, porque ya se*

**Facultad de Educación**

*observa una concordancia, ya hay más repertorio esto permite no estar repitiendo tanto las mismas palabras” (Diario de campo, docente de lenguaje grado 6°, I.E. Perla del Citará).*

Pero estas revisiones no solo son producto del trabajo colaborativo o del acompañamiento del maestro, también encuentran sus frutos en el trabajo individual, autónomo, consciente, donde el acto de leer se configura como otra forma de revisar, de reestructurar, de alimentar los textos. Los estudiantes en solitario con la ayuda de la rejilla observan con un poco de distancia su trabajo, reconociendo los aspectos a mejorar, aquellas evoluciones que tienen los textos, comprendiendo que este se encuentra permeado por muchas etapas, y que cada observación significa un paso hacia adelante; es por ello que durante el proceso los escritos evidencian distintas transformaciones que incluyen revisiones grupales, las establecidas por el maestro y revisiones individuales *“hice lectura en voz alta de los avances de escritura que han hecho, leí desde la entrevista transcrita y las diferentes versiones, ahora empiezo a preguntar si realmente está en los escritos toda la información que hay en la entrevista y algunos dicen que no” (Diarios de campo, docente de lenguaje grado 4°, I.E. San Juan de los Andes).*

Todas las etapas descritas anteriormente, se encuentran acompañadas de la evaluación formativa (espacios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) hablar de evaluación en este proceso escritural es hablar del recorrido que busca detectar las fortalezas o aspectos a mejorar, en el caso de esta experiencia han participado los estudiantes en sintonía con cada uno de los docentes. De este modo, su importancia radica en, como lo expresa Juárez y Asociados, (s,f) *“La valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el diálogo entre los participantes del hecho educativo para determinar si los aprendizajes han sido significativos y tienen sentido y valor funcional” (p.13) es decir, concebimos la evaluación como un proceso democrático y participativo que va más allá de la actividad final.*

*“La evaluación durante el proceso fue constante y de manera muy participativa, entre los alumnos se dieron encuentros que permitía colaborar y en varias ocasiones las correcciones se asumieron en colectivo para que todos tuviéramos mayor claridad de lo que se debía hacer, fue una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa que nos permitió conocer fortalezas y debilidades durante el proceso (Diarios de campo, docente de lenguaje grado 4°, I.E. San Juan de los Andes).*

**Facultad de Educación**

En esta medida, la autoevaluación, estuvo presente en el transcurso de todo el proceso, entendida como una herramienta que orienta el proceso escritor, como un proceso de introspección, de mirarse con sinceridad, asumiendo el error como una oportunidad para potenciar y cualificar la escritura. Tal y como lo hemos mencionado anteriormente, el maestro también participa de este proceso al igual que sus pares (compañeros de clase o del colegio) adaptándose a las características del trabajo colaborativo *“El acto de leer los textos o borradores construidos, nos da pie para seguir incursionando en el mundo de lo escrito, más aún el de dar a conocer historias de personajes que está en el recuerdo de muchos y que sus obras hablan por ellos. Es apasionante estar ayudando y provocando en el estudiante pensamientos que recreen su entorno y lo lleven al papel en forma elaborada”* (Diario de campo, docente de Lenguaje grado 5° I E Perla del Citará).

En este caso la evaluación nos permite reconocer nuestros avances, observar los resultados teniendo en cuenta las metodologías y estrategias que utilizamos, los textos que seleccionamos, los pasos que seguimos, los caminos que transitamos; evaluar de manera constante el proceso ha permitido que nuestros estudiantes se apropien del valor de la escritura, escritura que los hace miembros activos de la sociedad a la que pertenecen, en este sentido la evaluación es entendida como parte del proceso y no como fin. *“Contar con la evaluación desde un sentido propio, desde lo que los estudiantes desean expresar, concebir la evaluación como transformación en pequeños escritores reales y no para una calificación sin sentido”* (Diario de campo, docente Lenguaje grado 4°, I.E. Perla del Citará).

Seguido, encontramos la coevaluación, y la heteroevaluación como creadoras de espacios que invitan a reconocer lo que estamos haciendo, en nosotros los docentes como apoyo a nuestras prácticas en el aula y en los estudiantes en el reto de asumirse como autores abriendo espacios de socialización en relación a lo que han construido, dar opiniones o sugerencias proporciona espacios de participación en procesos evaluativos desde una mirada más incluyente y transformadora para ellos. El proceso de escritura en el aula requiere de un trabajo colaborativo, para apoyarse, evaluarse, corregirse...es así como entre pares estudiantes comparten experiencias y se corrigen, siguiendo rejillas que buscan dar pautas claras y propiciar la autonomía *“Yo también leía lo de mis compañeros, la profesora nos intercambiaba para que la leyéramos lo de nuestros compañeros a*

**Facultad de Educación**

*ver qué errores había entonces me pareció bueno”.* (Entrevista, estudiante grado 4°, I.E. San Juan de los Andes).

Después de acercarnos un poco a las etapas que señalan esta propuesta de intervención como un proceso de escritura vivo, intentaremos acariciar y describir aquellos momentos de tensión, de oscuridad. Fotografiamos algunas situaciones que se constituyeron en desafíos para nosotros como docentes orientadores del proceso y por qué, no para nuestros estudiantes, asuntos relacionados con: la reescritura, aspectos formales (ortografía, puntuación), la redacción, el tiempo, entre otros. Al hablar con los estudiantes sobre estos momentos, ellos los describen así: *“La ortografía porque no me daba bien me tocó buscar en el diccionario, en internet y a mi mamá”* (Entrevista, estudiante grado 4°, I.E. San Juan de los Andes) consideramos que como en todas las propuestas que emprendemos, imaginamos, soñamos y hacemos realidad dentro del aula, las dificultades salen a flote, hacen parte del proceso, sortearlas y asumirlas como punto de referencia para próximos encuentros es una forma de reconocer, mejorar, repensar y por ende fortalecer lo que no ha sido tan llevadero o aquello que durante el camino nos ha causado temor y nos ha dejado consigo una especie de sinsabor.

Como maestros, nuevos en la implementación de estas formas de enseñar queremos dejar en claro que este proceso ha sido un reto para nosotros, aunque notamos y podemos afirmar que logramos avances significativos en las producciones realizadas por los estudiantes y que este ha sido un aprendizaje de ida y vuelta, no queremos negarnos a la posibilidad de reconocer que sorteamos algunas dificultades en el transcurso del viaje: *“En este proceso no faltaron las dificultades, la falta de interés, el desgano a la hora de asumir las correcciones, aspectos como la mala ortografía y falta de claridad en el uso de los signos, pero lo más importante es que poco a poco y de manera muy colaborativa se fueron depurando los textos”* (Diario de campo, docente Lenguaje grado 4°, I.E. San Juan de los Andes). Estas tensiones se han presentado no solo en nuestro que hacer, sino también en las actividades que fueron llevadas a cabo por los estudiantes en el rol de sujetos activos dentro del proceso.

Inicialmente, nosotros los docentes nos encontramos perdidos, nos enfrentamos a una tarea nunca antes realizada ni siquiera durante nuestro proceso de formación, ni en nuestro rol como maestros, es decir, la experiencia en este tipo de procesos era nula a pesar de los numerosos años

**Facultad de Educación**

que hemos acumulado en el ejercicio de ser maestros, escribir asumiendo la escritura como un proceso era y fue una experiencia nueva para nosotros. Cassany (1995) lo explica cuando afirma que “En la escuela nos enseñan a escribir y se nos da a entender, más o menos veladamente, que lo más importante y quizá lo a tener en cuenta es la gramática. La mayoría aprendimos a redactar pese a las reglas de ortografía y de sintaxis” (p. 36).

Es de esta manera como al principio, nuestras sugerencias iban tímidamente más allá de las correcciones ortográficas, con el tiempo incluimos de manera paulatina aspectos como: calidad en la redacción, coherencia, correspondencia con el propósito comunicativo; pero asimismo el tiempo en reiteradas ocasiones se constituyó en una dificultad marcada, reiterada, consistente e incluso permanente. *“Es poco lo que se alcanza a hacer en una sola hora de clase, debido a lo novedoso. Algunos expresan no parecerles importante corregir algo que ya hicieron, tal vez porque vienen con la costumbre de escribir algo para obtener una nota. También se ha tenido la costumbre de trabajar la escritura como un requerimiento escolar totalmente aislado, que no tiene relación con el entorno”* (Diario de campo, docente Lenguaje grado 4°, I.E. Perla del Citará).

Igualmente, la construcción de las primeras versiones no fue fácil, ellos no sabían cómo iniciar a escribir a pesar de contar con abundante información de consulta, existía una especie de bloqueo *“Viendo esta dificultad, propongo empezar a hacer algunas preguntas como por ejemplo ¿cómo es el lugar? ¿Qué servicio presta? ¿Quiénes lo crearon? Entre otras. Con estas preguntas, empezaron a dar sus aportes de acuerdo al lugar que tiene cada grupo”* (Diario de campo, docente Lenguaje grado 4°, I.E. Perla del Citará). Realizar este tipo de preguntas va en sintonía con lo expuesto por Cassany (1995) donde propone diferentes técnicas para superar bloqueos a la hora de escribir entre ellas se encuentra la técnica de la estrella donde el maestro hace preguntas sobre las siguientes cuestiones: el qué, el quién, el cuándo, el dónde, el cómo y el por qué. Para que los estudiantes puedan por medio de estos interrogantes sentirse más cómodos e inicien sus primeras construcciones.

Además de estas cuestiones, *“el desgano a la hora de asumir las correcciones, aspectos como la ortografía y falta de claridad en el uso de los signos...”* (Diario de campo, docente lenguaje grado 5°, I.E. Perla del Citará) se constituía en un desafío, tuvimos que diseñar nuevas actividades, que nutrieron el proceso y que de cierto modo significaran salir de la rutina ya que

**Facultad de Educación**

para los niños la revisión de borradores era una tarea rutinaria a veces, los estudiantes describen mejor esta situación *“Entonces a mí me tocaba leer, escribir, leer, escribir, entonces me dio mucha dificultad”* (Entrevista, estudiante grado 4º, I.E. San Juan de los Andes).

*“A veces la profe no tenía tiempo para revisar en la clase y que nos tocaba en las tardes porque éramos muchos. También muchos niños no hacían nada de los párrafos y la profe les decía, pero no hacían caso. A veces el trabajo en equipo es duro”* (Entrevista, estudiante grado 4º, I.E. Perla del Citará).

Enfrentarse a estas situaciones implicó un trabajo comprometido para nosotros los maestros, sortear estas situaciones requiere que, además de generar compromisos académicos con los estudiantes, también se generen acuerdos de formación, deseos de crecer juntos, nos exige tocar la vibras de la motivación, la ética, el compromiso. Mutis (2009) nos refuerza este aspecto, cuando dice que:

El estudiante deberá saber que el error, la equivocación y/o la dificultad es un fenómeno natural y muy necesario para el aprendizaje. Tiene que construirse una actitud más abierta y positiva con respecto a la corrección, la resolución de problemas y la superación de las debilidades para que no se escondan los errores a los otros ni así mismo, es una etapa crucial para construir autonomía y manejar exitosamente los conflictos hasta de la vida misma (p. 15).

Esta es una premisa que aplica incluso para nosotros como docentes. De este modo, nuestras experiencias de clase en torno a la escritura y a cualquier otro proceso serán cada vez más exitosas.

Sortear estas dificultades y alcanzar el objetivo propuesto ha significado para nosotros una gran satisfacción, transitar el camino a pesar de los obstáculos es más importante para nosotros que las dificultades que encontramos, estas dificultades hicieron que cada paso hacia adelante valiera la pena, que cada avanzada fuese un empujón para continuar. Desde esta mirada, afirmaciones como: *“uno escribe desde su propia vivencia y escribe sobre lo que está a su alrededor. Que todo lo que está escrito tiene un significado y un sentido y que es importante para la persona. Lo que uno escribe tiene sentido y se entiende”* (Entrevista, estudiante 6º, I.E. Perla del Citará) dan cuenta de nuevas formas de comprender la escritura desde la perspectiva de nuestros estudiantes, desde

**Facultad de Educación**

esta concepción, escribir sirve para algo más que hacer tareas, sirve para hacer parte del mundo, de nuestra realidad, para crear y recrear significados.

Cuando ocurre tal y como lo menciona Mutis (2009) “Lo esperable en la escuela es que se logren configurar situaciones en las cuales los estudiantes tengan razones para leer y escribir, razones comunicativas, no razones evaluativas” (p. 8) sentimos que hemos avanzado; considerar la escuela como un lugar que va mucho más allá de la evaluación, un lugar que ayuda, que construye para la vida “*la escuela me ayuda a escribir, pero yo puedo escribir en la casa de lo que me gusta y hago*” (Entrevista, estudiante 4°, I.E. Perla del Citará) dar un nuevo sentido a la escritura, un sentido que incluye la subjetividad, el contexto, las vivencias, un para qué, que rompe los muros de la escuela. Para reforzar esta idea, acudimos a lo citado en el texto Prácticas de escritura en el aula (MEN 2014) donde comenta que “Proponer a los estudiantes que escriban acerca de sí mismos (específicamente textos como anécdotas, diarios personales, historias de vida, remembranzas) es una opción didáctica que puede equilibrar la tendencia de la escuela a utilizar lo escrito como una manera de atrapar el mundo” (p. 31) estamos convencidos que a través de este proceso los estudiantes poco a poco lograron atrapar las historias y los significados que rodean los lugares, los sitios emblemáticos y los personajes de nuestros municipios.

De esta categoría es importante destacar el papel del docente como acompañante del proceso y el papel de los estudiantes como autores reales de los textos. Existe una relación estrecha que nace en el desarrollo del proceso, una relación de ida y vuelta, donde los actores se complementan en un mismo texto y contexto para crear escritos que nacen del territorio dando vida a lugares y personajes de nuestros pueblos. De acuerdo con Castaño (2014) nosotros los docentes “ayudamos a los alumnos a construir el significado del texto, damos pautas sobre la forma que debe tener el escrito y la manera de conseguirlo. En definitiva, colaboramos realmente a que puedan desarrollar sus propias estrategias de composición” (p. 16).

Al hablar de la escritura como proceso teniendo en cuenta cada una de las etapas que vivimos, notamos cómo vamos construyendo de a poco un nuevo sentido de la escritura, momentos como: el antes de escribir, manos a la obra, la revisión, la evaluación formativa, las tensiones y los avances; donde durante todo el proceso estudiantes y maestros podemos identificar las transformaciones y avances que ha dejado a su paso todo este recorrido; aprendizajes y

**Facultad de Educación**

construcciones producto de un trabajo arduo lleno de idas y vueltas, de satisfacciones y tensiones, de miedos, de creatividad para superar las subidas y las bajadas; en este viaje hemos acumulado experiencias y al mismo tiempo hemos tejido al lado de nuestros pequeños estudiantes una nueva forma de vivir las prácticas de aula. Estas transformaciones son reflejadas en palabras escritas, productos que hacen sentir a nuestros estudiantes autores de historias del pueblo y de sus habitantes, historias que son suyas porque tienen relación directa con su vida, con su entorno con el pueblo que aman.

**4.3. Los rostros de los participantes en el aula.**

*El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer.*

*Paulo Freire*

La lectura y la escritura son la base de toda la enseñanza en la escuela primaria, la escuela es el lugar donde convergen estudiantes de diferentes estratos sociales, influenciados por distintas vivencias, los maestros quienes a la vez tenemos nuestro propio mundo y nuestras propias improntas somos los responsables de acompañar en el aula procesos de aprendizaje, atravesados tanto por la lectura como por la escritura de manera permanente en diferentes actividades. Esta última especialmente ha sido requerida a lo largo de la vida escolar para presentar exámenes, tomar nota del tema que se está trabajando en las distintas clases, dar cuenta de un texto analizado, aprender gramática... Porque tradicionalmente en la escuela como lo refiere el MEN (2014) “algunas de las creencias que repercuten directamente sobre la didáctica de la escritura son: “quienes saben escribir solo necesitan hacerlo una vez”; “escribir es decir lo que uno sabe” o “escribir implica necesariamente redactar textos con buena ortografía” (p.11). Y en algunas de esas ideas nos hemos quedado, raras veces proponemos procesos de escritura que ayuden a los niños a develar sus sueños e intereses, inculcar en ellos el esfuerzo continuo para poco a poco adquirir herramientas que les permitan ser parte activa en su proceso formativo y del mundo que les rodea.

Algo similar se expresa en uno de los diarios de campo:

**Facultad de Educación**

*“Con la situación, puedo entonces notar que les da dificultad escribir, sino es atendiendo a una pregunta que debe tener una respuesta inmediata, tal vez vienen enseñados desde los años anteriores a que se hacen sólo preguntas en clase sin dar oportunidad de que exista una creación atendiendo a unos parámetros. Es con esta situación donde surge lo importante de revisar la pertinencia curricular del área y dar una mirada a nuestras prácticas pedagógicas” (Diario de campo, docente de lenguaje grado 4°, IE Perla del Citará)*

A pesar de lo difícil que puede parecer, en este proyecto nos dimos a la tarea de abordar un proceso escritural desde una mirada sociocultural con los niños –estudiantes– siendo conscientes de lo lejanas que son estas prácticas para nosotros. Indagamos nuestro quehacer en el aula y descubrimos que como lo dice Meek (2004) “los tests y los exámenes contribuyen también a restringir la cultura escrita” (p.216). Así pues, nos inclinamos por transformar nuestras prácticas y decidimos organizarlas de una manera diferente, a través del diseño y desarrollo de secuencias didácticas alrededor de la escritura partiendo de historias reales de los pueblos que habitamos, donde maestros y estudiantes interactuamos día a día con la realidad del entorno, intentando que los temas abordados sean de interés para todos y de este modo lograr mayor participación.

Dichas transformaciones han logrado, de algún modo, que los estudiantes realicen aportes que van más allá de señalar errores ortográficos, tal y como se puede observar en algunos de los aportes de los estudiantes *“hay mucha información repetida dice un estudiante mientras corregimos un escrito en clase, además (aporta otra estudiante del mismo grupo) la historia no está muy ordenada, no es clara, se deben organizar mejor las ideas para que tengan un orden” (Entrevista, estudiantes 4°1, I.E San Juan de los Andes).*

Como puede notarse en la intervención anterior, reflexionar sobre nuestras propias prácticas para examinarlas, reorganizarlas y transformarlas nos ha ayudado a poner en escenario estrategias que nos permiten avanzar y aprender en colectivo, pues niños y maestros nos nutrimos en el proceso escritural abordado, construido. En el trayecto entendimos que al recorrer un camino desconocido y a la vez difícil, lo más indicado es aunar esfuerzos, y así lo hicimos, nos aventuramos a implementar estrategias inclusivas y participativas conscientes de que como lo dice Chartier (2004) “modificar la pedagogía implica siempre un riesgo que, aunque calculado, produce incertidumbre” (p.12). Así estuvo todo el tiempo nuestro espíritu, cargado de incertidumbres, pues

**Facultad de Educación**

la tarea emprendida no era fácil, no se lograba de un día para otro, si queríamos transformaciones nuestro compromiso era ser constantes, pacientes, determinados; y así lo hicimos.

Incluso nuestros estudiantes han expresado de manera explícita y entre líneas algunas de las preocupaciones que como maestros nos embargaban.

*“Pues yo veía la actitud de mis compañeros algunos muy buena y algunos muy mala porque algunos eran con pereza, yo también, otros animados y todo”. (Entrevista, estudiante 4º1, I.E. San Juan de los Andes)*

*“Pero la profesora nos dio consejos, nos ayudó mucho para que cada versión quedara mejor, nos ponía anotaciones en la hojita”. (Entrevista, estudiante 4º1, I.E. San Juan de los Andes)*

*“También en esta primera versión, se colocan unas marcas o iconos para que el estudiante las tenga en cuenta a la hora de hacer la segunda versión de manera más elaborada, se observa en cada uno de los párrafos...” (Diario de campo, docente de lenguaje grado 5º I.E. Perla del Citará).*

*“Se hace necesario supervisar a cada equipo para que no pierda el interés y la constancia para hacer el ejercicio de escribir. También observé que la mayoría de los textos ya tenían cuatro párrafos, esto me alegró, había más coherencia con lo que se pedía en la rejilla, los niños a medida que se iban leyendo los textos se les corregía palabras que se repetían mucho...” (Diario de campo, docente de lenguaje grado 4º I.E. Perla del Citará).*

Fue a lo largo de este recorrido como comprendimos, que reconocer el entorno como fuente inspiradora de los procesos de escritura nos proporciona elementos para adentrarnos en este mundo, desconocido no solo para nuestros estudiantes sino también para nosotros sus maestros, y que ayudarles a descubrir sus pasiones facilita el camino para acercarlos a prácticas de escritura menos traumáticas y obligadas.

Familiarizarlos con las historias ocurridas en los sitios emblemáticos, los lugares comerciales más antiguos del municipio y los encuentros con algunos adultos mayores nos han permitido materializar estas historias a través de la palabra escrita, de esta manera como lo expresa Ong (1987) “la escritura transforma la conciencia humana” (p.81) pues nos damos cuenta que ya no

**Facultad de Educación**

son actividades mecánicas, son procesos que le exigen al estudiante comprender la información, organizar sus ideas y presentarlas convertidas en texto, tal y como lo expresa una estudiante: *“aprendí muchas cosas de las instituciones, cuándo fueron fundadas, quién las fundó, cuántas sedes tuvieron y muchas otras cosas, eso fue muy bueno” (Entrevista, estudiante 4<sup>o</sup>1, I.E. San Juan de los Andes)*

Este aporte nos muestra cómo se construye en el transcurso del proceso cierta apropiación acerca de la información local, como los estudiantes se sienten identificados con las historias de su territorio y como después de un recorrido que no fue fácil, reconocen y asumen que el proceso vivido fue positivo porque ha dejado distintos aprendizajes.

De esta manera, confirmamos la afirmación de Jurado (1992) “la escritura obliga al sujeto a evaluar y revisar permanentemente sus propios dominios cognitivos, pone en crisis las ideas y parece empujar al texto hacia otros textos, hacia otras voces” (p.38). Desde esta noción, en el proceso de escritura vivido, docentes y estudiantes fuimos experimentando cambios no solo en el acto de escribir, también al observar las transformaciones que las historias iban presentando mientras avanzábamos en la construcción de las diferentes versiones de los textos. Asimismo, ocurre a la hora de asumir el trabajo colaborativo, al momento de empujarlo hacia otras voces, pues durante los espacios de revisión de los escritos las opiniones de los compañeros cobran valor con el propósito de fortalecer el trabajo, una construcción colectiva, conjunta, un trabajo que es de todos. Es por ello que las críticas se asumieron con responsabilidad, respeto y rigurosidad, los aportes fueron tenidos en cuenta para avanzar en la elaboración del producto.

Además de transformar la conciencia y ponernos en crisis, la escritura según Ong (1987) “[...] surte efecto sobre los procesos mentales” (p.83) y, como lo pudimos constatar en el proceso de escritura llevado a cabo en dos instituciones educativas de los municipios de Andes y Betania, mientras avanzamos en la ejecución de las secuencias didácticas los estudiantes fueron adquiriendo herramientas que les ayudaron a construir los textos emprendidos, olvidaron redactar escritos afanados cuyo propósito era cumplir con una tarea impuesta por el maestro e intentaron ser cuidadosos a la hora de seleccionar y depurar las ideas, aprendieron a tener en cuenta los criterios establecidos en la rejilla para organizar su trabajo, además de utilizar distintos conectores, revisar el trabajo suyo y el de otros dando aportes dirigidos a mejorarlo.

**Facultad de Educación**

En este proceso, los maestros nos asumimos como guías y acompañantes, nos olvidamos de evaluar para controlar y calificar e hicimos seguimiento dando pautas, observaciones y acciones que aclaran la ruta. Tal y como lo expresa un estudiante *“El profesor no nos calificó de una vez, sino que nos corregía y nos orientaba de qué se debía quitar o agregar [...] Coincidiendo con otro estudiante: nos ayudó a corregir la redacción, a ordenar algunas ideas, a corregir la ortografía, a emplear otros conectores que uno no sabía.”* (Entrevista, estudiantes 6°, I.E. Perla del Citará) esto nos muestra que acompañar continuamente el trabajo de los estudiantes proporciona una visión más clara de la evaluación como proceso –evaluación diagnóstica, sumativa y formativa– que nos permite reconocer el paso de un estado “A” a un estado “B”, es decir, los avances y transformaciones que ha experimentado el estudiante o el maestro después de asumir una empresa, en nuestro caso una práctica de escritura. Otro ejemplo de ello se enuncia en el siguiente aparte:

*“[...] le pedí a los equipos de escritura que hicieran el siguiente ejercicio: debían leer su última versión, luego juntarse con otro equipo para leérselo a ellos y escuchar el de ellos, debían también leer las entrevistas transcritas para que revisaran si habían incluido en sus escritos toda la información de la que disponían, luego entre los dos equipos debían hacer correcciones o sugerencias a los dos trabajos”* (Diario de campo, docente de lenguaje grado 4°1, I.E. San Juan de los Andes).

En este entramado de experiencias aprendimos que como sostiene Meek (2004) “redactar vale más que copiar” (p.142). Asumiendo que en este proceso es necesario recurrir a la creatividad, a la movilización del pensamiento para enriquecer el texto con ideas propias, pensar en la producción de textos reales para destinatarios reales y en esa medida es imprescindible tener en cuenta que los escritos producidos van a ser leídos por otros (nuestra comunidad, nuestros maestros, nuestros compañeros) lo que nos compromete con una responsabilidad quizá más grande que nuestros sueños. En este mismo sentido, Jurado (1992) afirma que en el acto de escribir “se pierde cualquier inocencia, porque es la estrategia discursiva, de para qué escribo, para quién y qué digo lo que regula tomas de posición y el esfuerzo...además... al reescribir, nos autoevaluamos”. (p.39). Por ende, en la construcción de nuestro libro de relatos, siempre estuvo presente la idea de que dicha experiencia iba a traspasar las barreras de lo personal y por ello procuramos dar a luz un producto

**Facultad de Educación**

que dé cuenta de nuestro proceso, un proceso real, basado en historias reales, para lectores reales.

Es así como uno de nuestros estudiantes manifiesta:

*Me siento como una verdadera escritora porque la verdad voy a pensar que soy famosa y que todos somos famosos porque no solamente la gente del municipio la va a leer también gente que llega nueva que quiere saber y explorar sobre el municipio, lo va a saber y nos vamos a sentir nosotros muy orgullosos... en este sentido otro estudiante del mismo curso considera que: También vamos a utilizar la escritura fuera de la escuela cuando estemos en el colegio obviamente la vamos a utilizar mucho y cuando salgamos y estemos en el trabajo. (Entrevista, estudiantes 4°, I.E. Perla del Citará).*

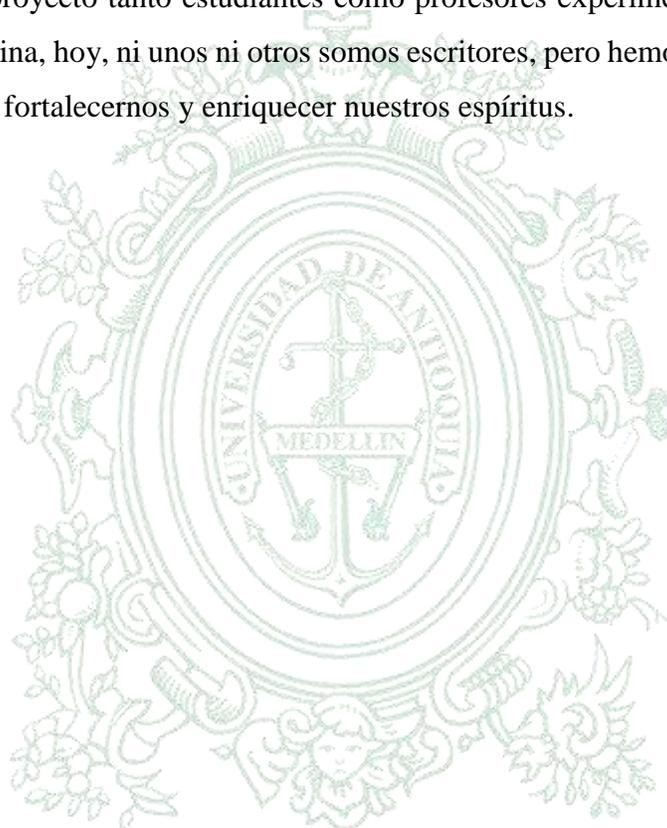
*Me siento importante porque muchas veces uno escribía un cuento o algo que uno creía importante y nadie se lo leía y con este escrito que hicimos varias personas lo van a leer y más cuando la gente diga esta niña escribió esto sobre el negocio de tal y no sabíamos nada del negocio, esto ayuda también a que otra gente conozca algo de mi pueblo y más que lo escribió un niño (Entrevista, estudiante 6°, I.E. Perla del Citará).*

En este mismo sentido, Larrosa (2004) advierte que: “un libro, una vez publicado, no es otra cosa que la figura sin vida de la tensión que animó su escritura” (p.1). En nuestro libro quedan impregnadas nuestras angustias, alegrías, esfuerzos y logros, esperando que nuestros lectores logren captar la esencia de un producto logrado con base en la perseverancia y la disciplina dentro del aula de clase. De esta manera, a pesar de nuestras angustias y las dificultades que durante el proceso escritural se presentaron, porque *para mí como docente al hacer las correcciones no fue fácil debido a que siempre estaba haciéndolo desde un enfoque gramatical y comunicativo, donde se devolvía un solo texto con marcas de ortografía y unas oraciones con sentido (Diario de campo, docente de lenguaje grado 4° I.E. Perla del Citará)* y además de insistir y lograr que nuestros estudiantes fueran constantes en el desarrollo del trabajo por versiones, por proceso, tarea que puso a prueba nuestra capacidad de adaptación, de apertura al cambio, de creatividad... con todo lo que este trabajo ha implicado, es muy satisfactorio mirar hacia atrás y darnos cuenta que ya nunca ni estudiantes ni maestros seremos los mismos después de esta experiencia, pues cuando hay transformaciones:

**Facultad de Educación**

[...] es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, porque la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera. Se trata, por consiguiente, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto (Larrosa, 2006, p.90)

Y es que en este proyecto tanto estudiantes como profesores experimentamos el placer de la transformación paulatina, hoy, ni unos ni otros somos escritores, pero hemos transitado un camino que nos ha ayudado a fortalecernos y enriquecer nuestros espíritus.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## **CONCLUSIONES**

Como ya lo expresamos durante el desarrollo de esta propuesta de intervención buscamos aproximarnos a las características y las condiciones de posibilidad de las prácticas de escritura que se tejen las Instituciones Educativas donde llevamos a cabo nuestra labor. Para lograrlo, decidimos poner el foco en nuestras prácticas de aula alrededor de dichos procesos e iniciamos el recorrido de diseño y transformación de nuestra práctica a través del uso de las secuencias didácticas como estrategia de planeación desde una perspectiva sociocultural, gracias a éstas nos propusimos en compañía de los estudiantes un producto final que diera cuenta de nuestro proceso, un proceso que se ha vinculado al contexto, a las personas y lugares que lo habitamos, es así como después de este recorrido podemos enumerar las siguientes conclusiones:

Inicialmente y de acuerdo a la pregunta que nos hemos planteado dentro de este proyecto de profundización, reconocemos como docentes el valor que representa dentro de nuestra labor la reflexión continua de nuestras prácticas de aula en relación con la enseñanza de la escritura y de otros procesos que se tejen alrededor del lenguaje. Repensar nuestro rol frente a esta tarea y lo eficientes y eficaces que son las estrategias implementadas hasta el momento constituyen tan solo el primer paso. En esta línea, también consideramos la necesidad de que esta reflexión dirija nuestra mirada hacia el contexto en el que se desenvuelve el estudiante, determinando los aspectos y elementos que de este podemos retomar para el desarrollo del proceso de escritura en la escuela, quién o quienes nos puede acompañar, qué deseamos retomar, qué les interesa a nuestros estudiantes. Por lo tanto, transformar nuestras prácticas de escritura desde lo expuesto en este trabajo requiere de acciones que van más allá de la reflexión y de la exploración del entorno, es así como surge nuestra segunda conclusión

La reflexión debe ir acompañada de la práctica y de acuerdo a nuestra experiencia, la planeación es el alma de la práctica, de ahí concluimos que seleccionar de manera cuidadosa el o los instrumentos de planeación hace parte fundamental de este proceso. Desde esta concepción consideramos que las secuencias didácticas son una estructura pedagógica que conversa y se articula de manera flexible al enfoque sociocultural, incluso, lo nutre para reflejar transformaciones escriturales que nos mueven y nos motivan, es así como también nace otra concepción de lo que es la escritura, entendida como todo un proceso que aborda otras maneras

**Facultad de Educación**

o posibilidades de escribir en la escuela, de crear textos genuinos y cruzar palabras de unos participantes que se han involucrado en una nueva forma de hacer territorio.

Otro aspecto a tener en cuenta tiene que ver con la manera como logramos vincular a nuestros estudiantes y a la comunidad educativa en el desarrollo y participación del proceso de escritura, ya que desde el enfoque sociocultural comunidad y escuela se fusionan en una pintura para movilizar distintos aprendizajes. Esta transformación escritural toca entonces a diferentes actores dentro de nuestra comunidad interviniendo como protagonistas en nuevas formas de hacer escritura, una escritura colectiva, con sentidos y significados nuevos, en situaciones auténticas, con lectores genuinos y de este modo afirmar que escribir desde una mirada sociocultural constituye una forma de recuperar memoria, dar sentido a las palabras y comprender al otro.

De acuerdo con el objetivo que se propone nuestro proyecto de intervención renovar nuestras prácticas pedagógicas mediante una planeación por secuencias didácticas orientada a movilizar en los estudiantes de los grados superiores de la Básica Primaria y en el grado sexto de Básica Secundaria las prácticas de escritura desde una mirada sociocultural, nos permite afirmar que este proceso de planeación posibilita organizar de otro modo nuestro trabajo; incorporando y construyendo saberes en el aula de manera secuencial, progresiva y acorde al contexto de los estudiantes.

Planear el proceso de escritura a través de secuencias didácticas nos ayuda reflexionar y reformular de manera constante sobre las acciones que a diario implementamos en el aula de clase. Este tipo de planeación ofrece herramientas que promueven el abordaje de la enseñanza de otro modo, favorece la articulación saberes de la comunidad a la escuela, invita a evaluar, repensar, adaptar y modificar la planeación constantemente. La planeación por secuencias, en este caso, toca directamente las formas de abordar la escritura en el aula, específicamente en el segundo ciclo de la Básica primaria como medio de acceso, elaboración y socialización de saberes, historias y conocimientos que circulan en nuestra localidad.

Con respecto a los procesos de escritura las secuencias didácticas desde una mirada sociocultural han posibilitado llevar a cabo su enseñanza como proceso por medio del

**Facultad de Educación**

planteamiento de actividades progresivas, que impulsan el trabajo cooperativo, de acompañamiento por parte del profesor, de participación por parte de la comunidad.

Dentro de nuestro rol como docentes hemos sido transformados con esta propuesta de intervención, hay en nosotros un antes y un ahora, es notorio el cambio que generamos a la hora de afrontar este reto académico y personal. En este recorrido estuvieron presentes los temores, dejar ir esas prácticas de enseñanza de la escritura a las que estábamos acostumbrados, no fue fácil. Pero los avances y los aciertos hallados en el recorrido, nos ayudaron a buscar e intentar nuevas formas, otras prácticas de enseñanza, unas que se relacionarán más con nuestros estudiantes, con su contexto y que fueran más allá de la escuela. Después de este recorrido podemos afirmar que nuestras prácticas en la enseñanza del lenguaje ahora son más inclusivas y participativas, vistas como procesos significativos con diversos propósitos para que el estudiante pueda expresarse, defender su opinión, dar a conocer lo que sabe, darse en la escritura.

Por otra parte, la evaluación ha permitido dentro del desarrollo de este trabajo de intervención el enriquecimiento continuo de la propuesta. Desde esta experiencia la evaluación hace parte de la transformación de nuestras prácticas y de la vida del aula ya que ha permitido replantear acciones dentro de las secuencias y diseñar otras tantas que movilizaran y fortalecieran el proceso. Además, nos facilita ver y vernos de modo formativo, gracias a la evaluación comprendemos que nosotros y nuestros estudiantes somos sujetos de formación.

Dentro de la evaluación llevada a cabo en compañía de nuestros estudiantes pudimos concluir que esta propuesta de intervención ha movilizado de tal manera el aula de clases que padres de familia, estudiantes y habitantes de la comunidad han sido tocados y de cierto modo transformado, sus miradas hacia la escritura son más cercanas y cargadas de sentido. La escuela es un lugar que abre las puertas, que ingresa a las casas, a los lugares y a las vidas de sus habitantes, es una construcción continua, colectiva, de ida y vuelta donde la comunidad también ha entrado a la escuela, para contar historias, para facilitar información, para leer y validar. Nuestros textos y nuestras prácticas no solo se han transformado en el aula, sino también en nuestras concepciones, nuestras miradas, nuestros modos de ser maestros.

**Facultad de Educación**

**5.1. Futuras investigaciones, puertas abiertas.**

Esta experiencia tal y como lo hemos planteado en apartados anteriores nos ha dejado aprendizajes, satisfacciones y numerosas transformaciones, a partir de este proceso también hemos generado otros interrogantes tal y como se plantea en el método de investigación acción este tipo de estudios es cíclico, no termina. En consecuencia, de ello, proponemos posibles temáticas que pueden ser objeto de nuevas investigaciones.

En primer lugar, podemos preguntarnos por los demás procesos que hacen parte de la enseñanza del lenguaje, como: la oralidad, la escucha y la lectura desde una perspectiva socio cultural, ¿cómo hacerlas realidad en el aula? preguntarnos si ¿es posible realizar secuencias didácticas que movilicen dichos procesos al mismo tiempo? ¿Cómo conectarlas con nuestro entorno?

Otro tema de estudio que puede surgir a partir de esta investigación, es pensar en propuestas de este tipo para los primeros grados de escolaridad, preescolar y el primer ciclo de la Básica Primaria ¿Cómo desarrollar los procesos de lectura, escritura, oralidad y escucha en los primeros grados de escolaridad? ¿Cómo articular dichos procesos? ¿Cómo darles nuevos significados y sentidos?

Finalmente, también podríamos pensar la escritura desde otras tipologías textuales distintas al género narrativo, retomar otros aspectos sociales y culturales de nuestros municipios que nos ayuden a movilizar los procesos de escritura. Es así como a partir de este trabajo podemos continuar pensando en la enseñanza del lenguaje, en la continua transformación de nuestras prácticas de aula de acuerdo a las realidades y las necesidades de nuestros estudiantes.

## **EPÍLOGO**

Después de realizar este recorrido ha llegado el momento de mirar hacia atrás, de ver en perspectiva la senda caminada. Ha sido un trasegar lleno de experiencias compartidas con estudiantes y compañeros de viaje, de aprendizajes, reflexiones y retos.

Durante el espacio de la maestría hemos tenido la oportunidad de aplicar el proyecto, tuvimos momentos de dudas, de temor... tuvimos tiempo para auscultar no solo nuestras prácticas docentes, tiempo para intentar develar en ellas, de manera consiente nuestros aciertos y desaciertos, sino también para examinar nuestro papel como docentes en la época actual, pues es bien sabido que hoy no se necesitan maestros transmisores del conocimiento, los chicos del presente reclaman un guía, un acompañante, lo que requiere nuestra escuela actual son personas capaces de liderar procesos, de asistir a los alumnos para ayudarles a descubrir sus intereses y explorar otras posibilidades de aprendizaje; aprendizajes que sean más significativos, donde su palabra tenga validez y sus imaginarios un lugar donde empezar a hacerse realidad.

Fue así como descubrimos que las prácticas escriturales debían ser abordadas de otra manera que no fuera la de cumplir con tareas y requerimientos solicitados por el profesor, ya era hora de leer el territorio y escribir a partir de dicha lectura; por eso asumimos el compromiso de organizar nuestra tarea diaria diseñando unas secuencias didácticas que nos permitieran llevar a cabo el proceso de escritura partiendo de una serie de actividades que, enlazadas las unas a las otras hicieran sentir a estudiantes y maestros que estábamos trabajando juntos en la construcción de algo, es decir, atrás quedaron las actividades de escritura aisladas, le apostamos a la construcción en colectivo de relatos. Al final de la experiencia tendríamos un producto que daría cuenta de nuestro esfuerzo.

Procuramos entonces acompañar a los niños en esta aventura de ensayar otras metodologías y empezamos a escuchar a la gente que como nosotros habita nuestros municipios.

Comprendimos en el camino que las debilidades escriturales presentes en nuestros estudiantes reflejaban nuestras propias debilidades en la materia, así que llenos de incertidumbres y temores nos propusimos encontrar correctivos, caminos, nuevas formas... implementar experiencias que desde el aula de clase pudiesen hacer más dinámica esta labor y

**Facultad de Educación**

nos ayudaran a unos y otros a tejer ejercicios de escritura como proceso, aprender desde la experiencia.

Con el paso de los días fuimos vislumbrando una nueva forma de abordar la escritura, y decimos “nueva” porque ahora no la usábamos para consignar temas, dar cuenta de una tarea, responder por un encargo puntual... ahora nos estábamos centrando en sacar adelante una empresa que para nosotros –estudiantes y maestros- estaba llena de expectativas. Nos acercamos a las historias que las personas de nuestra comunidad tenían para compartírnos y eso, aproximó la escuela al territorio que habitamos, asumimos el desafío como lo expresa Lerner (2001) de acompañar a los estudiantes a “apropiarse de la escritura –por experiencia y no por transmisión verbal- que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión” (p.41). Así nos enfrentamos a la escritura y reescritura de diferentes versiones donde como maestros debíamos ser muy puntuales en las correcciones y sugerencias que le dábamos a los niños, pues teníamos la difícil misión de convertir esas historias en palabra escrita digna de ser compartida con otros, leída por otros.

Sentimos entonces que con el paso de los días dicho proceso era más enriquecedor para todos, -que no más fácil- reconocemos que hubo momentos de dificultad porque de un lado los niños presentaban desmotivación para continuar con la empresa emprendida, de otro, los maestros no hallábamos la “fórmula” para hacer que los textos escritos llegaran a la calidad deseada. Sólo con el tiempo y la experiencia comprendimos que no hay fórmulas, sólo la firme convicción de estar haciendo algo productivo para la formación de personas autónomas hace posible que seamos pacientes, disciplinados y perseverantes recordando además que en las prácticas educativas los frutos se visualizan no en el corto sino en el largo plazo.

Hoy al finalizar nuestro proceso de maestría nos podemos reconocer como personas capaces de aventurarse a enfrentar desafíos y salirse de su zona de confort, hemos aprendido como lo expresa Jorge Debravo en su poema “Profundidad”:

He aprendido a mirar de una manera más viva:  
como si mis abuelos por mi sangre miraran;  
como si los futuros habitantes

**Facultad de Educación**

alzarán mis pestañas.

Yo no miro la piel sino lo que en la piel

es fuego y esperanza.

Lo que aún en los muertos

sigue nutriendo razas.

Lo que es vida y es sangre

tras la inmovilidad de las estatuas

Con esto queremos significar simplemente que hoy nos sentimos otros, nos vemos más humanos y acogemos a nuestros estudiantes como personas que piensan, sienten y aportan ideas que con el tiempo serán las generadoras de cambio en nuestra desdibujada patria. Nos reconocemos como parte importante en la construcción de una educación más participativa, nos advertimos como actores principales en la gran tarea educativa, comprendemos que no es tan importante “cumplir” con un programa como propiciar espacios donde la palabra oral o escrita se cargue de sentido, nos concebimos como personas en continua construcción, más dispuestos a reconocer y validar las ideas de nuestros compañeros de vida, nuestros estudiantes.

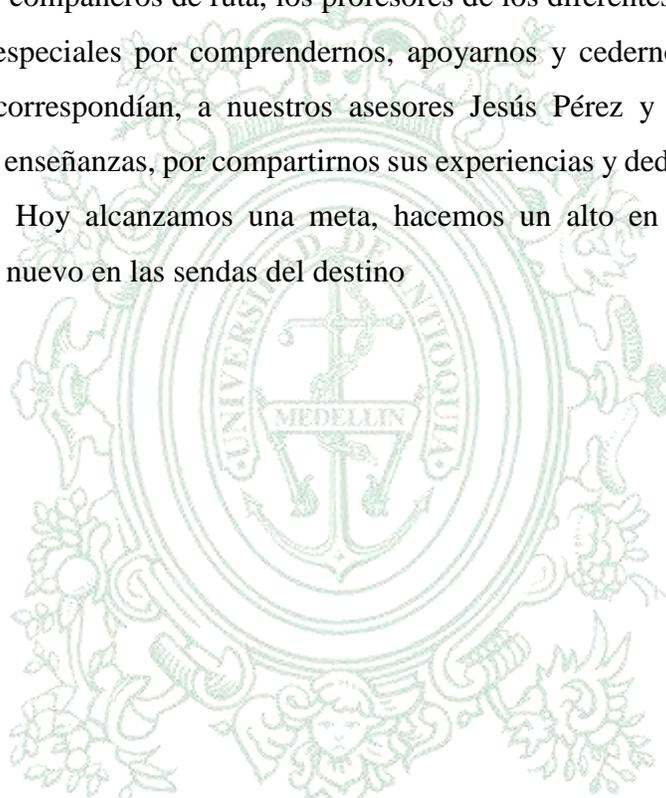
Estamos convencidos de que también ellos han sufrido cambios, después de esta experiencia seguramente ven a las distintas personas de la comunidad como: el policía, el médico, el tendero, el anciano, el bombero... como personas que no solo hacen parte del pueblo sino que además aportan para que la vida diaria de todos sea más fácil, quizá comprenden que cada uno de ellos desde la actividad u oficio que desempeñan tiene anécdotas que contar y que vale la pena escucharlos, entenderán que en el diario vivir se guardan historias que merecen ser escritas, sentirán también que escribir es un acto de responsabilidad porque en los textos estamos revelando parte de la historia local y que estos son conocidos por otras personas.

Reconocemos entonces, que al final de este proceso ni estudiantes, ni maestros somos escritores acabados, pero tenemos una experiencia ganada, un acercamiento al contexto que nos ha dejado llenos de nuevas y significativas improntas, así que podemos decir que no somos los mejores, pero ya “nadie nos quita lo bailado”, los aprendizajes construidos desde lo individual y lo colectivo nos ayudarán a asumir las tareas venideras con otra disposición.

**Facultad de Educación**

Ahora somos capaces de sentir de otra manera, de “vivir” la escritura con menos afanes y más responsabilidad porque somos conscientes de estar poniendo en la palabra nuestras ideas más íntimas y esa, es ya en sí misma una responsabilidad bastante significativa para nosotros.

Para finalizar este recuento, queremos expresar nuestros agradecimientos a la Universidad de Antioquia, a los compañeros de ruta, los profesores de los diferentes seminarios, a nuestras familias –gracias especiales por comprendernos, apoyarnos y cedernos de manera amorosa espacios que les correspondían, a nuestros asesores Jesús Pérez y Gladys Rivera por su generosidad en sus enseñanzas, por compartirnos sus experiencias y dedicarnos más del tiempo que les concernía. Hoy alcanzamos una meta, hacemos un alto en el camino, esperamos encontrárnoslos de nuevo en las sendas del destino



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

- Alvarado, V. (2013). Prácticas pedagógicas y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *UNIMAR*, 99-113., 99-113.
- Álvarez, A., y López, P. (s.f.). *La escritura paso a paso: elaboración de textos y corrección Universidad de Granada*.
- Álvarez, J., y Gayou, j. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Arguelles, J. (2011). *Escribir. En escribir y leer. Con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. México: Océano.
- Barragán, F., y Neira, S. (2010). *El problema retórico en la pedagogía de la reproducción escrita en básica primaria*.
- Barragán, F., y Neira, S. (2010). *Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje de la educación básica*.
- Baz, A. Á., y López García, P. (2011). La escritura paso a paso: elaboración de textos y corrección. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español. Volumen II*, 957-966.
- Beas, J., Gómez, V., y Thomsen, P. (2008). ¿Cómo cambian los profesores con la práctica reflexiva? En J. Cornejo, & R. Fuentealba, *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (p. 113-140). Santiago: Ediciones UCSH.
- Cadavid, M. (2005). *Lectura y escritura del territorio. Andes, Ant. UdeA. . Andes: UdeA*.
- Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó. Barcelona: Graó*.
- Casas, R. (2003). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). Atención Primaria. Volumen 31, N°8*.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Madrid: CL&E.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona.

**Facultad de Educación**

- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2003). *Taller de escritura: Propuesta y reflexiones*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra de Barcelona.
- Cassany, D. (s.f.). *La escritura como proceso*. Iberoamérica, Corporación Universitaria.
- Cassany, D., y Carlino, P. (28 de Noviembre de 2016). *Aula virtual Iberoamericana*. Recuperado el 2 de Marzo de 2018, de Aula virtual Iberoamericana: [http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/recursosel/documentos\\_para-descarga/LA%20ESCRITURA%20COMO%20PROCESO.pdf](http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/recursosel/documentos_para-descarga/LA%20ESCRITURA%20COMO%20PROCESO.pdf)
- Castillo, L. (2004). El análisis documental. Segundo cuatrimestre. *Biblioteconomía*, 1-18.
- Cornejo A, J. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿ Qué las hace eficaces ?*. Ediciones UCSH.
- Cuervo, C., y Flórez, R. (2005). *El regalo de escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. (Vol. Volumen III)*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2000). *"Leer y escribir en un mundo cambiante"* Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional. México: CINVESTAV.
- Isaza, B., y Castaño, A. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá D.C.
- Jurado, V. (1992). *La escritura: Proceso semiótico reestructurador de la conciencia*.
- Kalman, J. (2003). el acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol 8.
- Kalman, J. (2003). *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. Ciudad de México: Revista mexicana de investigación educativa.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura económica. .
- Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Alertes. Tercera edición ampliada en Fondo de Cultura Económica*. México.

**Facultad de Educación**

Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Lerner, D. (2003.). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo imaginario*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.

López, Y. (2010). *Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria: una experiencia de reflexión para transformar las prácticas pedagógicas*. Bogotá D.C: Kimpres.

López, Y. (2013). *El placer de la lectura y la escritura en la escuela*. Ibagué.

Marín, M. (2004). *El enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua en lingüística y enseñanza de la lengua*. México: Aique.

Martínez, M. (2006). Investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *IIPSI*, 9(1), 123-146.

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México.

MEN. (1998). *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje*. Bogotá D.C: Magisterio.

MEN. (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares*. Bogotá D.C: Magisterio.

MEN. (2008). *Lecturas complementarias para los maestros. Leer y escribir con los niños*. Bogotá D.C: Magisterio.

MEN. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar*. Bogotá D.C: Magisterio.

MEN. (2014). *Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes. Serie de Río de letras*. Bogotá D.C: Magisterio.

MEN. (2015). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Bogotá D.C: Magisterio.

MEN. (2016). *Cartilla cuatro: Mallas de aprendizaje en lenguaje y matemáticas para el grado cuarto*. Bogotá D.C: Magisterio.

Mutis, L. H. (09 de Diciembre de 2009). *EDOC*. Obtenido de EDOC: <https://edoc.site/el-ejercicio-de-escribir-pdf-free.html>

Ong, W. (1987). *Oralidad y Escritura*. Fondo de Cultura Económica. México. Ciudad de México.

Pérez, M. (2004). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición para la política*. Bogotá D.C: Universidad Javeriana.

Pérez, M., y Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá D.C.

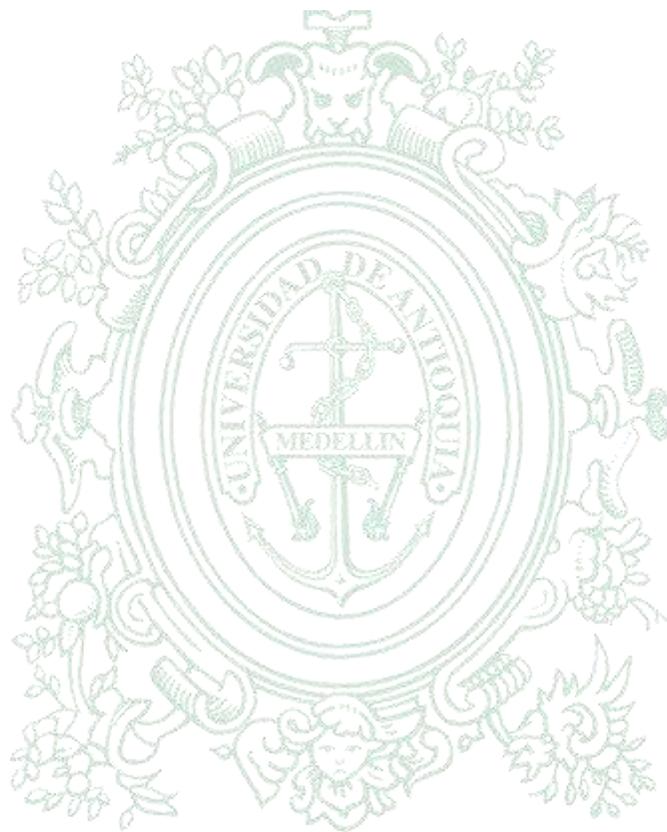
**Facultad de Educación**

- Pérez, M. (2005). *Un Marco Para Pensar Configuraciones Didácticas En el Campo de Lenguaje, de la Educación Básica*.
- Pérez, M. (2007). *La práctica reflexiva una perspectiva para la formación docente en la obra de Donal Schön. Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y literatura*. Bogotá: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Pérez, M. (2009). *Secuencias Didácticas para la Escritura de Crónicas*. Bogotá D.C: Universidad Javeriana.
- Pertuz, W. (21 de Febrero de 2004). *escritura como búsqueda de sentido*. Obtenido de Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300509>.
- Roget, A. (2013). *Prácticas reflexivas para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*.
- Salazar, F. (10 de Julio-diciembre de 2012). *Elsinore: un cuaderno de escritura*. Obtenido de Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360335546003>
- Salgado, L. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 71-78.
- Sepúlveda, L. (2012). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura*.
- Silva-Peña, I., Valenzuela, J., & Santibañez, M. (2008). Representaciones sociales sobre la refección docente en estudiantes de último año de formación inicial en Educación General Básica. En J. Cornejo, & R. Fuentealba, *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (p. 29-54). Santiago: Ediciones UCSH.
- Stake, R. (1999). *Investigación Estudio de Caso*. Madrid: Morata.
- Street. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Educación. Organización de estado Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura*, 51.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Universidad Javeriana. (2003). *De escritos, escrituras y escritores*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Universidad Javeriana. (2003). *Había una vez... la escritura. Sistemas escritos*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. México D.F.: traducido por Myra Gann y Martí Mur Editorial. Siglo veintiuno.

**Facultad de Educación**

Zavala, V. (2008). *Prácticas Letradas*. Ciudad de México: Ríos de Tintas.

Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá D.C: Ediciones:Foro Nacional por Colombia.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**ANEXOS**

**Anexo 1. Modelo de consentimiento informado para padres de familia y/o acudientes de los estudiantes.**

Andes/Betania, marzo \_\_\_de 2016

Asunto: Autorización para registros fotográficos, escritos y audiovisuales.

Yo \_\_\_\_\_ mayor de edad, con domicilio en el municipio de \_\_\_\_\_ y sector \_\_\_\_\_ autorizo a los Estudiantes en maestría en educación de la Universidad de Antioquia y docentes de la I.E San Juan de los Andes / I.E. Perla del Citará para que realicen registros fotográficos o audiovisual de mi hijo (a) menor de edad. Material destinado como evidencia del desarrollo pedagógico de una secuencia didáctica cuyo objetivo es trabajar la escritura en el área de Lengua Castellana a partir del contexto sociocultural del municipio de Andes/Betania.

Lo anterior, no es contrario a la moral y las buenas costumbres, no constituye injerencia arbitraria en la vida privada, no afecta la honra, el buen nombre, ni afecta la integridad moral, física o psíquica mía ni la de mi hijo (a).

Cordialmente

Firma \_\_\_\_\_ C.C. \_\_\_\_\_

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**Anexo 2. Modelo de encuesta realizada como insumo para la descripción de la población.**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

Nombre la institución: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ fecha: marzo \_\_\_\_\_ de 2016

1. ¿Con quiénes vive el estudiante? \_\_\_\_\_
2. vive con papá y mamá: \_\_. De lo contrario, especificar con cuál de los dos padres vive. \_\_\_\_\_
3. ¿En qué trabajan los padres? Padre \_\_\_\_\_. Madre \_\_\_\_\_
4. ¿Cuál es el grado de escolaridad de los padres? Padre \_\_\_\_\_. Madre \_\_\_\_\_
5. ¿Poseen libros en la casa? \_\_\_\_\_ ¿De qué género son? (tema que tratan esos libros)  
\_\_\_\_\_
6. Les gusta leer en familia? \_\_\_\_\_ ¿Qué tipo de lectura realizan? \_\_\_\_\_
7. ¿Cuántas horas de tv ve el niño (a) diariamente? \_\_\_\_\_
8. ¿Cuáles son los programas de tv favoritos de los niños? \_\_\_\_\_
9. En cuáles situaciones utilizan la escritura en casa? \_\_\_\_\_
10. ¿Quién es el que más está pendiente de colaborarle al niño con las tareas? \_\_\_\_\_
11. ¿De qué manera le colaboran con las tareas? \_\_\_\_\_
12. Con qué frecuencia el niño visita una biblioteca en el Municipio? \_\_\_\_\_
13. El estudiante practica la escritura en la casa? \_\_\_\_\_. Cuando lo hace ¿sobre qué escribe?  
\_\_\_\_\_
14. ¿A qué edad el niño empezó la guardería? \_\_\_\_ si no lo hizo, a qué edad l preescolar? \_\_\_\_\_
15. ¿En qué estrato socioeconómico se encuentra? \_\_\_\_\_
16. ¿Cuáles actividades realiza el niño en su tiempo libre? \_\_\_\_\_
17. en el colegio ¿cuál es el área preferida? \_\_\_\_\_
18. los adultos mayores que hay en su casa ¿les cuentan historias a los niños? \_\_\_\_\_
19. ¿El niño se imagina fácilmente las situaciones que lee? \_\_\_\_\_
20. ¿Cuál es el principal motivo por el que como padre de familia cree es importante leer y escribir? \_\_\_\_\_

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

**Anexo 3. Rejilla para la construcción de la biografía de los personajes representativos.**

**Facultad de Educación**

CATEGORÍA	CRITERIO	SI	PARCIAL	NO
MICRO-ESTRUCTURA	El texto está construido mediante oraciones ordenadas.			
	Se emplean algunos signos de puntuación (comas, punto seguido y punto aparte).			
	Las palabras se separan entre sí, en forma correcta.			
	El texto está escrito con ortografía.			
	Se usan diferentes conectores.			
	Las oraciones presentan concordancia de género (femenino-masculino) y número (singular-plural).			
	Se emplean pronombres y sinónimos para que en el texto no se repita muchas veces la misma palabra.			
MACROESTRUCTURA	Los acontecimientos y los hechos son presentados en un orden cronológico.			
	El escrito es claro para la persona que lo lee.			
	Desarrolla las ideas de manera secuencial (una idea tiene relación con la que sigue).			
SUPERESTRUCTURA	El texto cumple el propósito comunicativo de dar a conocer la vida de un personaje representativo del municipio de Betania.			
	El texto combina lo narrativo y lo descriptivo para mostrar lo que el autor piensa del personaje utilizando sus propias palabras.			
	El texto presenta el siguiente esquema lógico de organización: Párrafo 1. Se identifica al personaje del pueblo del que vamos a hablar durante el texto: nombres, apellidos, lugar y fecha de nacimiento, nombre de los padres, número de hermanos. Párrafo 2 y 3. Describir experiencias, hechos y anécdotas importantes en su vida. Párrafo 4. Describir el trabajo o la labor social que realiza y cómo este trabajo impacta la comunidad. Párrafo 5 o de cierre. Es una invitación por parte del autor (niños) a valorar y respetar ese oficio o labor que desempeña o desempeño este personaje.			
	El texto está acompañado de fotografías del personaje que van en relación con el contenido de la biografía.			

**Anexo 4. Rejilla para la construcción del texto sitios emblemáticos.**

CATEGORIA	CRITERIO	DESEMPEÑO		
		SI	PARCIAL	NO

**Facultad de Educación**

MICROESTRUCTURA	Las oraciones escritas tienen una estructura sintáctica (sujeto, verbo, número y género)			
	Se implementan dentro del texto reglas ortográficas y acentuación de palabras.			
	Evita repetir palabras dentro de una misma oración.			
	Se usan conectores para darle estructura y lógica al texto.			
MACROESTRUCTURA	Desarrolla una secuencia en el texto atendiendo a un tema.			
	El texto contiene ideas que para el lector son claras.			
	Existe coherencia en todo el texto escrito.			
SUPERESTRUCTURA	Las ideas no se repiten dentro de los párrafos.			
	El texto cumple con su función informativa sobre los sitios emblemáticos de Betania.			
	El texto presenta características que lo definen como un texto informativo.			
	Hay experiencias de tipo narrativo y descriptivo que el autor plasma con originalidad			
	En los párrafos siguen un orden donde se puede evidenciar: 1 Párrafo: el nombre del lugar, su ubicación dentro del municipio. 2 Párrafo: descripción del lugar, cómo surgió, servicio que presta. 3 Párrafo: explica por qué este sitio es considerado emblemático para el municipio. 4. Párrafo: una apreciación propia sobre el lugar.			

**Facultad de Educación**
**Anexo 5. Rejilla para la construcción del texto historia de algunos locales comerciales.**

CATEGORÍA	CRITERIO	S I	PARCIAL	N O
MICROESTRUCTURA	El texto está construido mediante oraciones ordenadas.			
	Se emplean algunos signos de puntuación (comas, punto seguido y punto aparte).			
	Las palabras se separan entre sí, en forma correcta.			
	El texto está escrito con ortografía.			
	Se usan diferentes conectores.			
	Las oraciones presentan concordancia de género (femenino-masculino) y número (singular-plural).			
	Se emplean pronombres y sinónimos para que en el texto no se repita muchas veces la misma palabra.			
MACROESTRUCTURA	Los acontecimientos y los hechos son presentados en un orden cronológico.			
	Organiza la información estableciendo conexión entre las ideas			
	El escrito es claro para la persona que lo lee.			
	El escrito expresa de forma ordenada y comprensible todos los conceptos trabajados en la clase sobre párrafo, oraciones, sustantivos, adjetivos entre otros.			
SUPERESTRUCTURA	El texto cumple el propósito comunicativo de dar explicación del nombre de los establecimientos comerciales del municipio de Betania.			
	El texto combina lo narrativo y lo descriptivo para mostrar lo que el autor piensa del establecimiento comercial utilizando palabras comunes.			
	El texto presenta el siguiente esquema lógico de organización: Párrafo 1. (Usa adjetivos pertinentes al lugar descrito) Se identifica el lugar y ubicación del establecimiento comercial dentro del municipio. Párrafo 2 y 3. Describe experiencias, hechos y anécdotas importantes ocurridas en torno al establecimiento comercial. Párrafo 4. Describe el trabajo que realiza en el lugar y cómo este trabajo impacta la comunidad.			
	Complementa el texto con fotocopia tomadas por los estudiantes.			