

El proceso de escritura de textos expositivos con estudiantes de grado sexto

Edilsa Trillos Navarro

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C.

2020

El proceso de escritura de textos expositivos con estudiantes de grado sexto

Edilsa Trillos Navarro

Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna

Director

Miguel Ángel Maldonado García, PhD.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C.

2020

DEDICATORIA

A Dios por ser ese ser supremo que siempre me acompaña, me guía, me ilumina y me permite luchar para alcanzar mis propósitos.

A mis padres quienes fueron unos seres maravillosos, los cuales me inculcaron muchos valores y un inmenso deseo por aprender y superarme cada día más.

A mis hijos Jacid y Juan Esteban quienes son mi motor y la luz que iluminan mi vida.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme la fuerza, la sabiduría, la paciencia y el valor para luchar cada día por alcanzar este sueño.

A todos los profesores de la maestría, en especial, al profesor Miguel Ángel, por ser mi guía durante todo este proceso, por la paciencia en cada uno de los momentos vividos, por compartir conmigo sus conocimientos, por darme ánimos cada vez que sentía desfallecer y por confiar en mis capacidades.

A mi esposo, por acompañarme, apoyarme y colaborar en cada una de las metas propuestas.

A mis hijos, por acompañarme en cada momento, por soportar mi ausencia durante estos dos años y por inyectarme esa dosis de amor diaria que me anima a salir adelante.

A mis hermanos, por hacer parte de mi vida, porque siempre me apoyan y confían en mis capacidades y se alegran con cada una de las metas que alcanzo.

A mis compañeros de maestría en especial a Mary Luz, Adriana y Caterin quienes se convirtieron en ese apoyo que me permitía luchar y trabajar para llegar a la meta.

A todas aquellas personas que me apoyaron y creyeron en mí, gracias muchas gracias.

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D.C. octubre 14 de 2020

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Resumen Analítico en Educación

RAE No. 188 MPLM/ 2020

ASPECTOS FORMALES

Tipo de documento	Trabajo de grado en Maestría
Tipo de divulgación	Digital
Acceso al documento	Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Título	El proceso de escritura de textos expositivos con estudiantes de grado sexto
Autora	Edilsa Trillos Navarro
Director	Miguel Ángel Maldonado García

Aspectos de la investigación

Palabras claves	Escritura proceso, texto expositivo, estrategias cognitivas y metacognitivas, taller, consigna.
Descripción	Este trabajo surgió del interés investigativo de una docente que después de observar, analizar y reflexionar sobre las prácticas de escritura que se realizan en el aula. Ve la necesidad de hacer cambios significativos en la forma como se abordan las experiencias escriturales. Ya que están basadas, únicamente en el interés docente dejando de lado la posibilidad de organizar y expresar el pensamiento. Para lo cual, propone como objetivo principal fortalecer la escritura de textos expositivos en los estudiantes del grado 6 del colegio Fernando Soto Aparicio IED a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y así lograr cualificar la escritura.
Fuentes	Entre los autores, citados se pueden destacar: Atorresi (2005) Jolibert (2009) Flower y Hayes (1996) Álvarez (2006) Ravela (2009) Ander-Egg (1991) Flavel (1985) Cassany (1994 y 1999) Bonilla y Rodríguez (1997) Ander-Egg, E. (1991) Ferreiro y Teberosky (1991) Jurado, F. (2000) entre otros.

Contenidos	<p>El presente trabajo está organizado en cinco capítulos. En el primero de ellos se presenta el planteamiento del problema, donde se hace un recorrido por gran variedad de teóricos que abordan la escritura y los diferentes procesos que intervienen en ella, se revisan los documentos de políticas públicas, los documentos institucionales y varios antecedentes investigativos que favorecen la delimitación del problema que se va a abordar.</p> <p>En el segundo capítulo se encuentran los soportes teóricos que sustentan este trabajo relacionados con la escritura proceso, las estrategias cognitivas y metacognitivas, el taller y la consigna entre otros.</p> <p>El tercer capítulo hace referencia al paradigma, el enfoque y el diseño de investigación que orientan este trabajo, en el cuarto capítulo se evidencia el diseño de intervención al igual que una reflexión sobre todo el proceso vivenciado en el transcurso de la maestría y finalmente, en el quinto capítulo, se presentan las conclusiones emanadas del trabajo realizado.</p>
Metodología	<p>La metodología que orienta este trabajo está basada en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y un diseño de investigación acción los cuales en conjunto permiten la reflexión docente al igual que la transformación tanto del docente como de las prácticas educativas para resignificar la escritura en la escuela.</p>
Conclusiones	<p>Las conclusiones de este trabajo están orientadas a reconocer los diferentes alcances que se obtuvieron durante el desarrollo del trabajo de investigación. Donde se logró transformar la concepción de escritura de la investigadora. De igual manera, se obtienen gran variedad de herramientas y estrategias, que favorecen el diseño de las actividades que se plantean para llevar a cabo las prácticas educativas basadas en una evaluación cualitativa que involucre el contexto y los intereses de los estudiantes.</p>

Resumen

Este trabajo surge del análisis de las prácticas académicas, donde se evidencia que la escritura se trabaja en el aula como un producto y solo con textos narrativos, olvidando otras tipologías textuales. A partir de este presupuesto se propone como objetivo fortalecer la escritura de textos expositivos en los estudiantes del grado sexto, a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Para iniciar, se estudia el contexto etnográfico, los documentos de políticas públicas y se revisan los antecedentes sobre el tema, allí se ve que la escritura de textos expositivos es poco frecuente como tema de investigación. Por tal razón se revisa gran variedad de referentes teóricos y se establece una metodología para la intervención guiada por un enfoque cualitativo, con un diseño de Investigación Acción desde el cual se propone implementar una serie de talleres que favorezcan la consecución de los objetivos planteados; además, se realiza una reflexión teórico práctica y se finaliza con las conclusiones emanadas del proceso investigativo.

Palabras clave: Escritura proceso, texto expositivo, estrategias cognitivas y metacognitivas, taller, consigna.

Abstract: This work arises from the analysis of the academic practices, where it is evident that the writing is worked out in the classroom like a product and only with narrative texts, forgetting other textual typologies. From this idea, the proposed objective is to increase the writing of expository texts in Sixth grade students, through the use of cognitive and metacognitive strategies. To begin, the ethnographic context, the public policy documents are studied and the background on the subject is reviewed. There, is shown that the writing of expository texts rarely appears like investigation topic. For this reason, a great variety of theoretical references are reviewed and a methodology for guided intervention is established, using a qualitative approach with an Action research design. Based on this, it is necessary to implement a series of tasks that allow the achievement of the stated objectives. In addition, a theoretical-practical reflection and ends with the conclusions emanating from the research process.

Keywords: process writing, expository text, cognitive and metacognitive strategies, workshop, motto

Tabla de contenido

Introducción	9
1.1 Planteamiento del problema	12
1.2 Antecedentes del problema	16
Reflexiones a propósito de los textos analizados	26
1.3 Delimitación del problema	27
1.3.1 Población	27
1.3.2 Prácticas docentes relacionadas con la escritura	28
1.3.3 Documentos institucionales	31
1.3.4 Pregunta de investigación	35
1.3.4.1 sub-preguntas de investigación	35
1.4 Justificación del problema	35
1.5 Objetivo general	36
1.5.4 Objetivos específicos	36
2. Referentes Teóricos	37
2.1 Modalidad escrita	37
2.2 Escritura proceso	39
2.3 Texto expositivo	41
2.4 La escritura en perspectiva psicolingüística	42
2.5 Cognición y metacognición	44
2.5.1 Estrategias cognitivas y metacognitivas	45
2.6 El taller pedagógico	45
2.7 La consigna	46
3 Referentes Metodológicos	48
3.1 Paradigma	48
3.2 Enfoque metodológico	50
3.3 Investigación acción en la transformación de las prácticas de enseñanza	51
3.3.1 Fases del diseño	52
3.4 Población	54
3.5 Instrumentos	55
3.5 Categorías de análisis	56

4.0	Reflexión	58
4.1	Análisis frente a la relación entre problema, objetivos y propósitos de aprendizaje	58
4.2.	Presentación del diseño de intervención con cada una de sus etapas	61
4.2.1	Talleres para la escritura de textos expositivos en grado sexto	63
4.2.1.1	Taller 1	67
4.2.1.2	Taller 2	69
4.2.1.3	Taller 3	81
4.2.1.4	Taller 4	83
4.2.1.5	Taller 5	85
4.3.	Análisis sobre la interiorización teórico práctica asumida durante investigación	87
4.4.	Reflexión sobre las transformaciones en su labor profesional y en su formación	89
5.	Conclusiones	95
	Referencias bibliográficas	99
	Lista de anexos	106

Introducción

La escritura es una actividad que cobra importancia en la vida de la gran mayoría de los seres humanos. Sin embargo, al llegar a la escuela los niños y jóvenes que quieren aprender a escribir se encuentran con un ejercicio bastante tedioso que carece de significado para ellos. Los docentes realizan prácticas alejadas de la realidad de los estudiantes, las cuales van dirigidas a transcribir, copiar o reproducir algo que ya está hecho. Por tal motivo, en muchas ocasiones los estudiantes se muestran renuentes a realizar dichos ejercicios porque no encuentran sentido a lo que se propone en el aula.

Por otra parte, los estudiantes escriben para cumplir con una tarea propuesta por el docente. Situación que no les facilita tomar conciencia del proceso que deben seguir para realizar los ejercicios de escritura y comprenderla como una actividad que favorece la expresión de las ideas y los pensamientos. Estas situaciones hacen que la docente investigadora tome conciencia sobre la forma como se están desarrollando los procesos de escritura e introduzca cambios significativos en la escuela.

Para ello se propone desarrollar un trabajo de investigación, que se inscribe en la línea Actividades discursivas de la lengua materna con énfasis en la escritura, con el objetivo de fortalecer la escritura de textos expositivos en los estudiantes del grado 602 del colegio Fernando Soto Aparicio IED a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Para lograr este propósito se tomó como base la lectura del contexto etnográfico, la revisión y análisis de las políticas públicas y los documentos institucionales, al igual que la revisión de los antecedentes investigativos. Esto con el fin de establecer el planteamiento y delimitación del problema a investigar y definir las perspectivas teóricas sobre las cuales se basan las prácticas pedagógicas.

Para llevar a cabo la investigación se hace uso del taller pedagógico como estrategia de intervención, debido a que es una herramienta dialógica que permite la interacción entre compañeros y les brinda la oportunidad de comunicarse entre sí y hacer aportes que favorezcan los procesos de escritura de los estudiantes y mejoren el trabajo docente.

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, este se construye a partir de gran variedad de información entre la que se puede destacar: en primera medida la consulta de diferentes autores que han abordado las temáticas que orientan el interés investigativo que dio

origen a este trabajo. Desde allí, se hace un acercamiento a las teorías más relevantes en esta investigación.

En segunda instancia, se hizo un recorrido por las políticas públicas que rigen el área de lengua castellana. Esto, con la intención de conocer como está planteado el trabajo de la escritura en los diferentes documentos que soportan la enseñanza y así saber desde qué parámetros trabajarla en el aula, es entonces cuando se encuentran documentos como los Lineamientos curriculares en lengua castellana que proponen potenciar la escritura como un proceso social e individual dentro del aula. Seguido por los estándares básicos en los que también se habla al respecto. Sin embargo, al llegar a Los Derechos básicos de aprendizaje (DBA) se deja de mencionar la escritura como ese proceso y se mencionan los diferentes formatos tomados por los medios.

Para continuar alimentando este capítulo se revisaron los antecedentes investigativos de los que emergen las siguientes categorías: escritura proceso, texto expositivo, estrategias cognitivas y metacognitivas, herramientas didácticas para la escritura y la consigna. Al terminar estas consultas, se obtienen algunos hallazgos que contribuyen a sustentar este trabajo de investigación. En cuanto a la escritura, todos los trabajos revisados muestran la necesidad de transformar las prácticas educativas para convertir este ejercicio en una experiencia significativa para los estudiantes donde reconozcan la importancia de escribir y corregir sus producciones a favor de mejorar los aprendizajes.

Otros hallazgos están relacionados con el texto expositivo que a pesar de ser uno de los más utilizados en la academia, su escritura se aborda poco con los estudiantes que inician el bachillerato. Además, se descubre que la inclusión de estrategias cognitivas y metacognitivas permite que los estudiantes sean más conscientes de sus propios aprendizajes. Así mismo, se resalta la urgencia en el uso de herramientas didácticas innovadoras que incentiven la escritura y brinden los elementos que se requieren para la construcción de mejores textos. Por último, en relación a esta consulta se destaca la consigna, que debe ser clara y precisa para facilitar su comprensión, de tal forma que el trabajo propuesto quede desarrollado conforme a las indicaciones dadas.

Con base en los anteriores elementos, se estudiaron los documentos institucionales, se llevó a cabo un acercamiento a la población participante y de esta manera se logró la delimitación

del problema en un contexto específico. Para finalizar este capítulo y tomando como soporte el recorrido preliminar se formulan las pregunta y objetivos que orientan esta investigación.

El segundo capítulo presenta un recorrido por la gran variedad de teorías que sustentan esta investigación. Así mismo se toman en cuenta los postulados que proponen los diferentes autores y con toda la información recolectada se constituye el marco teórico.

Una de las principales teorías es la escritura, que desde varios autores como: Flower y Hayes (1996), Cassany (1999), Ferreiro y Teberosky (1991) aporta claridades para trabajarla como un proceso que está en constante construcción. De la misma manera, se presenta el texto expositivo como una alternativa para abordar la escritura en la que es necesario involucrar estrategias cognitivas y metacognitivas, a favor de una producción consciente y significativa para los estudiantes.

En el tercer capítulo se presenta la metodología de investigación, que asume el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el diseño de investigación acción, que en conjunto permiten al docente reflexionar sobre las prácticas educativas y proponer las transformaciones requeridas para que los objetivos propuestos se logren a cabalidad. Así mismo, con el enfoque cualitativo, se plantea que el maestro puede hacerse partícipe en el proceso de investigación e involucrarse en la realidad social, para percibir las dificultades que se presentan en un contexto específico y contribuir a solventarlas.

En consecuencia, se espera que la investigación acción permita la exploración en el aula y aporte los elementos requeridos para estructurar un plan de intervención, que favorezca el desarrollo de los aprendizajes. Además, se facilita el conocimiento de las opiniones y prácticas de estudiantes y docentes por medio de instrumentos tales como: entrevistas, diarios de campo, notas o cuadernos de los estudiantes. Los cuales aportan de manera significativa para encontrar las herramientas que mejor se adapten en el trabajo escolar.

En el cuarto capítulo se ofrece una reflexión pedagógica que incluye elementos como: relación entre problema, objetivos y propósitos de aprendizaje, presentación del diseño de intervención, análisis sobre la interiorización teórico-práctica asumida y las transformaciones o cambios que ha tenido la docente investigadora en cuanto a su labor profesional y a su formación, a partir del trabajo de investigación. Para ello, se recorre el proceso vivenciado en el

transcurso de la maestría, en especial, a partir de la construcción del trabajo de grado que implicó estructurar una propuesta de intervención, que lleva a constantes reflexiones y cuestionamientos. Como resultado, se obtiene la transformación docente en cuanto a su formación y el desarrollo de nuevas prácticas en el aula.

Finalmente, se advierte que, si bien se había establecido una intervención didáctica, esta no fue posible por el confinamiento social que introdujo la emergencia sanitaria presentada desde marzo del presente año debido a la covid 19. Sin embargo, la docente investigadora ofrece una serie de reflexiones que emergen de la delimitación del problema, la definición de las perspectivas teóricas, el establecimiento de la metodología propuesta y la planeación de la intervención.

1. Problema de investigación

1.1 Planteamiento del problema

Los procesos de aprendizaje de la escritura tienen su inicio desde los primeros años de vida, cuando en el seno del hogar, los niños comienzan a escribir partiendo de una serie de rayones y líneas a los cuales ellos les dan significado. Los infantes trazan líneas onduladas, continuas, una serie de redondeles o líneas verticales que utilizan para representar los objetos y diferentes elementos que encuentran en el mundo que los rodea, es decir, para comunicarse (Ferreiro y Teberosky, 1991). Posteriormente, las instituciones de educación inicial acompañan este proceso que se instaura de diferentes formas dependiendo de las concepciones y formación que tenga el docente, quien es el responsable de lograr que la escritura sea significativa y agradable en la etapa inicial. Afirmaciones que se pueden corroborar cuando se vivencian este tipo de situaciones tanto en la vida familiar como en la escolar.

De igual manera, los investigadores fundamentados en Vigotsky (1978) suelen plantear que en la génesis de la escritura de cada niño se repite el mismo modelo de aprendizaje utilizado por el ser humano a través de la historia, entendiendo que con la escritura se plasman las ideas y pensamientos que son recordados por generaciones venideras. También se pueden crear mundos posibles, expresar sentimientos, preocupaciones, alegrías y tristezas sin necesidad de tener al frente a un interlocutor que lo escuche y dé su opinión al respecto. Carlino (2008) define la escritura como “medio no solo de enseñar rasgos gramaticales, sino procesos y estrategias a través de su integración en actividades y tareas que impliquen el uso de todas las destrezas”

(Fuentes 2013, p. 10). Por lo tanto, si la escritura requiere la práctica de las destrezas personales es indispensable que se evalúe en conjunto y no solamente desde el componente gramatical.

Por consiguiente, la labor docente debe apuntar al desarrollo de procesos que sean significativos para los estudiantes, que les permitan expresarse y ver la escritura como una herramienta que se va perfeccionando poco a poco. Todo lo anterior, a través de estrategias innovadoras en las que los estudiantes sean parte central del aprendizaje y las actividades propuestas incentiven la escritura como una actividad que se desarrolla con agrado y no con el objetivo de darle gusto al docente, según los requerimientos que solicite. Porque la escritura debe ser tomada como la posibilidad de comunicar, en la que se debe tener conciencia de la manera como será transmitido el mensaje para que el destinatario pueda comprenderlo con facilidad.

Diversos investigadores españoles como Cassany (1994 y 1999), Lomas (1999), o los norteamericanos Bereiter y Sacardamalia (1992), Louise Rosenblatt (1996), Flower y Hayes (1996) lo mismo que las profesoras argentinas Ferreiro y Teberosky (1991) han demostrado que la enseñanza de la escritura en los primeros años es fundamental para el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje. De igual manera, en Colombia Fabio Jurado (2000), Fernando Vásquez (2000) reconocen que la adecuada enseñanza aprendizaje de la escritura en el aula se constituye en un problema irresuelto. Esto se debe a que la forma como se trabaja en el aula, continúa desde prácticas tradicionalistas en las que lo más importante es cumplir con las tareas propuestas por los docentes y los intereses de los estudiantes no son tomados en cuenta.

Además de evidenciar que a pesar de que muchos investigadores se han preocupado por indagar acerca de los problemas de la escritura en la escuela y de brindar gran cantidad de estrategias para abordarla como una actividad de carácter social, que incluya aspectos del contexto, en muchos casos se continúa con prácticas sin sentido, que se originan en repetición de letras y palabras sin tener como base las necesidades e intereses de los estudiantes.

Lo anterior, ratifica que la escritura que se implementa en el aula requiere de todas las destrezas, en las cuales se incluye el uso de artefactos para la producción de un mensaje. Entre ellos se pueden destacar los computadores, las tabletas y los celulares, que son elementos comunes a los que los estudiantes acceden con facilidad y que sirven no sólo

para producir la escritura sino también para consultar información útil durante el proceso del escritor.

De la misma manera, se reconoce que el estudiante posee un potencial intelectual del cual dispone para desarrollar nuevas habilidades y capacidades con un apropiado acompañamiento de los procesos formativos. Sin embargo, en muchas ocasiones no es aprovechado por los docentes en el desarrollo de los diferentes procesos que se trabajan con ellos. En este sentido, se deben transformar las acciones pedagógicas y conviene programar las actividades del aula en la medida que se tomen en cuenta las capacidades individuales de los estudiantes. Y así, aprovecharlas al máximo para llevar a cabo un proceso de escritura exitoso.

Comprendiendo la escritura desde estos dos puntos de vista, se hace necesario investigarla, debido a que la mayoría de los docentes evalúan los textos una sola vez como un producto de grafías, ortografía, normas y otros asuntos menores. Esta concepción de la escritura se puede constatar al preguntarle a algunos docentes lo que evalúan en los escritos de los estudiantes, se descubre que dejan de lado los aspectos relevantes que se abordan para instaurarla como un proceso. Como lo afirman los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998):

La escritura es un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (Ministerio de Educación Nacional, p. 49).

Esto quiere decir, que urge revisar las prácticas de enseñanza aprendizaje y darle relevancia a los anteriores elementos en las producciones que se llevan a cabo en el aula por parte de los estudiantes.

Al explorar los documentos de políticas públicas se hace visible, en los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* y en los *Referentes curriculares de ciclo (2011)*, la escritura como un proceso que se desarrolla en las diferentes áreas y está inmerso en un contexto. Desde el documento de los Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo, la escritura está definida como:

Un proceso susceptible de ser enriquecido a lo largo de toda la vida; por eso necesitamos desprendernos de la idea (afortunadamente ya superada en buena medida) de que se aprende a escribir solamente en los primeros grados de escolaridad. A escribir se aprende escribiendo y por esto se requiere usar la escritura para comunicar algo y para transformar el conocimiento en diferentes áreas. Lo anterior implica reconocer que la escritura no es una asignatura. Está presente tanto en el ambiente escolar como en múltiples situaciones de la vida cotidiana y contribuye, como ya se ha dicho, a los procesos de comunicación, de expresión, de interacción, de desarrollo de pensamiento, entre otros (Guzmán, Varela & Arce 2010, p.44).

Por otro lado, los estándares básicos de aprendizaje incluyen en la escritura los procesos comunicativos, lingüísticos, y de organización social, cultural e ideológica. En el estándar correspondiente a producción textual de grado sexto, se describen los pasos para construir un texto narrativo que van desde la definición de la temática hasta la reescritura del mismo, teniendo en cuenta la coherencia, la cohesión y los demás elementos inmersos en estas categorías.

En lo que tiene que ver con los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) que están determinados por grado, en el numeral 8 Se propone “Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos.” (p. 31) Lo cual indica, que se da la posibilidad de trabajar los diferentes tipos de texto, y es aquí, cuando el docente debe volver a retomar los lineamientos curriculares y los estándares básicos para continuar con la escritura proceso, haciendo uso de la gran variedad de textos que se pueden producir los cuales contribuyen a desarrollar el pensamiento.

Es importante resaltar, que, en los estándares de los grados sexto y séptimo, solamente se menciona la producción de textos narrativos “defino una temática para la producción de un texto narrativo” (p.36), dejando de lado las demás tipologías textuales que requieren ser trabajadas en este nivel; lo mismo pasa con los DBA que no especifican ninguna tipología textual a trabajar en este grado, aunque se menciona la producción de diversos tipos de texto. Razón por la cual, es de vital importancia trabajar con los estudiantes de grado sexto los textos expositivos.

Por tal motivo, se propone el desarrollo de esta investigación desde una tipología textual diferente a la narrativa, para dar cabida a que los jóvenes elaboren escritos con características diferentes a las que están acostumbrados y así reconozcan y se familiaricen con textos que tienen otras particularidades según la función que cumplen. En este caso se trabajará texto expositivo,

que según Slater & Graves (1990) “incorpora explicaciones y elaboraciones significativas relacionadas con las teorías, predicciones, personajes, hechos, fechas, especificaciones, generalizaciones, limitaciones y conclusiones, como parte del nivel informativo” (p. 10).

Para finalizar este acápite, es importante precisar que este trabajo se pretende ocupar de la enseñanza aprendizaje de la escritura teniendo en cuenta la pre-escritura, escritura y reescritura. Se advierte que es de suma relevancia tomar como base el contexto, los intereses de los estudiantes y la escritura vista desde los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana como se mencionó anteriormente, pues de esta manera es posible darle mayor importancia al hecho de escribir, dejando de lado la mirada exclusiva a la ortografía, la gramática y las formas de las grafías para centrarnos en el proceso y la mirada a los borradores de los diferentes momentos dados en la creación de textos escritos.

1.2 Antecedentes del problema

A continuación, se presentan los antecedentes investigativos relacionados con diferentes aspectos de la escritura, que posteriormente, en el marco teórico, tomarán la forma de categorías en esta investigación, para ello se consultaron los repositorios de las Universidades Distrital, de la Sabana, y de Antioquia entre otras, haciendo uso de bases de datos como SciElo, ProQUEST y Dialnet. Se rastrearon 27 trabajos entre tesis y artículos de investigación desde el año 2011 al 2018, los cuales se organizan en cinco categorías: escritura proceso, procesos cognitivos y metacognitivos, texto expositivo, prácticas pedagógicas en la escritura y la consigna. De esta manera se despliega una breve descripción de los diversos artículos y tesis consultadas, que se organizaron según las categorías enunciadas anteriormente.

Con respecto a la escritura proceso, se presentan los aportes de los trabajos recolectados, se analizaron los objetivos, metodología y resultados obtenidos en las diferentes investigaciones que arrojan los siguientes hallazgos

En la primera categoría, se localizaron 3 artículos y 4 tesis que dan cuenta de la importancia de implementar la escritura en el aula como un proceso de construcción del pensamiento. Investigadoras argentinas como Padilla, Douglas y López (2014) encuentran que “Las narrativas de los tutores de escritura académica es un recurso que permite actualizar

cronológicamente un proceso que implica reescrituras, controles, autocorrecciones, reinicios” (p. 70).

De igual manera, Torres (2014), en el trabajo de maestría de la Universidad Distrital, concluye que:

Con el propósito de que la producción de argumentos sea significativa para los estudiantes, es necesario proponer tareas y preguntas auténticas de escritura que les promuevan la elaboración de diferentes tipos de argumentos. Esta tarea debe constar de planeación, revisión y corrección para que sea posible mejorar los argumentos en cada borrador (p. 248).

Por otro lado, Sepúlveda y Teberosky (2014) concluyen:

En el aprendizaje de la escritura de textos los niños necesitan oportunidades para pensar la diversidad de unidades con las que es posible construir textos, las citas directas son una de esas unidades de construcción textual privilegiadas para comprender la escritura y los textos (p. 37).

Los artículos mencionados anteriormente, señalan la importancia de emprender prácticas de enseñanza para la construcción de textos, al igual que la relevancia al definir el tipo de texto que se va a trabajar, bien sea en la escuela o en la universidad. Situación que muestra la necesidad de elegir la tipología textual para cada una de las investigaciones que se deseen adelantar.

De igual manera, en las tesis consultadas se visualiza que en varios trabajos destacan la escritura como proceso a saber:

El trabajo titulado “Desarrollo de la estructura narrativa en las estudiantes de 3, 4 y 5 grados” de Bautista Penagos (2016) propone como objetivo central “Explicar cómo las matrices de evaluación inciden en el desarrollo de la escritura de cuentos en estudiantes de tercero, cuarto y quinto grados de un Colegio privado de Bogotá” (p. 18). En este caso es evidente el logro del objetivo propuesto pues al analizar los resultados la investigadora demuestra las falencias individuales en los textos trabajados por los estudiantes al igual que los avances obtenidos al ocuparse de la escritura como un proceso. Para la intervención, se asumió la secuencia didáctica que se trabajó durante varias sesiones acompañada de una matriz de evaluación que en conjunto contribuyeron a mejorar la producción de cuentos de las estudiantes participantes en la investigación.

Asimismo, Muñoz Buitrago (2017) en su trabajo “Una práctica de enseñanza de lectura y de escritura, a través de una secuencia didáctica, para jóvenes que escriben textos autobiográficos” se plantea el objetivo “Identificar las características de la lectura y de la escritura que tienen lugar al abordar estas prácticas con jóvenes de séptimo grado, a través del diseño, la implementación y la sistematización de una Secuencia Didáctica para la producción de textos autobiográficos” (p. 53) intervención que permitió transformar las prácticas pedagógicas de la docente y contribuir a mejorar la escritura de los estudiantes.

Además, Jiménez y Moreno (2017) realizaron el trabajo “La escritura autobiográfica como escenario para favorecer los procesos de expresión escrita en la escuela” con el objetivo de “Analizar la importancia de la escritura autobiográfica en la escuela, como medio para favorecer los procesos de expresión escrita en los estudiantes de grado cuarto (J.T) del Colegio Manuel Cepeda Vargas I.E.D”(p. 19) quienes implementaron el taller literario, dando como resultado que los estudiantes mejoraran su escritura de modo significativo y dejaran de lado copias y dictados a los que estaban acostumbrados. Por otra parte, se afirma que en los docentes se evidencia la necesidad de transformar sus prácticas, hacerlas más significativas para los estudiantes y de esta manera lograr mejores resultados.

Por su parte, Cardozo Pineda (2015) en su trabajo “Fortalecimiento del proceso escrito en estudiantes de cuarto grado del colegio Palermo sur a través de la implementación de mapas mentales como estrategia pedagógica”, se propone el objetivo “Analizar la incidencia de los mapas mentales como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la producción textual y estructura sintáctica en estudiantes de cuarto grado de primaria del Colegio Palermo Sur C.E.D” (p.10), obteniendo como resultado que la implementación de mapas mentales favorece la planeación de la escritura lo cual, fortalece los procesos escriturales debido a que los estudiantes logran plasmar sus ideas con mayor facilidad y así dar continuidad a lo que desean expresar.

Después de revisar los trabajos de Bautista (2016), Jiménez y Moreno (2017), Muñoz (2017) y Cardozo (2015) se llega a la conclusión que la escritura proceso contribuye de manera significativa en la formación de los niños como escritores. Los proyectos señalados, proponen la cualificación de la escritura, en la medida que el ejercicio de escribir se va realizando, de manera que los niños y jóvenes escritores, tengan la posibilidad de que sus producciones sean evaluadas en cada uno de los momentos que requiere la escritura.

Estos 7 trabajos de investigación abordan la categoría escritura proceso, demostrando que la enseñanza aprendizaje de la escritura en el aula requiere de planeación, escritura, revisión y evaluación para que sea apropiada de modo significativo por los estudiantes. Conclusión que aporta a esta investigación en cuanto, muestra una ruta para fomentar en los estudiantes la escritura, para que sea asumida con mayor responsabilidad y se perfeccione cada día en las diferentes tipologías textuales, dejando de lado la idea de que se escribe únicamente para lograr un producto, sin tener en cuenta todos los aspectos que se ponen en juego a la hora de escribir.

Por otra parte, en la búsqueda de antecedentes relacionados con las estrategias cognitivas y metacognitivas que desarrollan los estudiantes durante las actividades que se proponen en el aula para alcanzar avances significativos en su aprendizaje de la escritura, se pueden referenciar varios trabajos tales como: *La autorregulación durante la escritura digital* (2016), en el cual, el autor afirma que: “los estudiantes fortalecieron la capacidad de planificar qué estrategias utilizaban en cada situación, tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje, evaluar los procesos de escritura, identificar posibles errores e implementar recursos para corregirlos” (p. 36).

De esta manera, este artículo muestra cómo los estudiantes desarrollan la autorregulación como estrategia para llevar a cabo la escritura favoreciendo el hecho de escribir al igual que el desarrollo de las ideas.

Por otra parte, el artículo “De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios” (Pereira, M. C. y Valente E., 2014) subraya la importancia de generar estrategias y proveer herramientas que contribuyan a la reescritura que es la fase final al realizar un texto escrito, la cual, se quiere alcanzar durante el transcurso de esta investigación y en este artículo se muestra cómo lograr llegar a este ejercicio de reescritura

Asimismo, para potenciar la escritura desde el uso de estrategias cognitivas y meta cognitivas se abordaron 3 tesis que se enuncian a continuación.

La primera de ellas, tiene como título “Habilidades meta cognitivas durante el aprendizaje de la escritura, una secuencia didáctica” llevada a cabo por Núñez y Reyes (2016) aquí, se trazó como objetivo “Describir el fortalecimiento de habilidades meta cognitivas (planificación, control y supervisión), a partir del diseño de una secuencia didáctica centrada en la producción escrita de textos narrativos, con estudiantes de segundo de primaria del Colegio Isabel II Jornada tarde” (p. 42). En ella, los investigadores muestran cómo el desarrollo de las habilidades

metacognitivas mencionadas anteriormente y la implementación de una secuencia didáctica favorecieron la escritura de los niños de grado segundo y despertaron el interés por continuar llevando a cabo un proceso de escritura aun después de terminar la etapa de intervención de ese proyecto. Esta investigación ve la escritura como un ejercicio significativo para los estudiantes, situación que despertó el interés por escribir y dar a conocer sus pensamientos.

En la tesis “El microcuento como estrategia para la enseñanza de la composición de textos con dominancia argumentativa”, realizada por Silva Galvis (2015), se propuso “fortalecer la composición de textos argumentativos en estudiantes de ciclo IV desde la manipulación formal y funcional de microcuentos” (p. 43). Para la intervención se aplicó el taller el cual favoreció las producciones escritas de los estudiantes al igual que la interacción entre ellos, para hacer de la escritura una actividad significativa. Silva señala que esta intervención fortaleció notoriamente la escritura de los estudiantes ya que se dio prioridad al proceso de escritura en todo sentido. Se observa que los estudiantes tuvieron un papel protagónico en los diferentes talleres realizados y al leer y escribir sobre esta tipología textual se logró que entre pares hicieran los aportes y correcciones necesarias que brindaron avances significativos en las actividades de escritura realizadas.

En el trabajo “El grafiti un pretexto para cualificar la producción textual en la escuela” realizado por Correa (2015) se busca “Cualificar los procesos escritores en un grupo de estudiantes de ciclo tres, a través de la realización de talleres pedagógicos que invitan a la producción de textos estéticos como el grafiti” (p.31). Se observa que después de realizar la intervención se hacen evidentes los avances obtenidos por los estudiantes en su escritura basados en la planeación, textualización y revisión de los grafitis, por medio de talleres pedagógicos que los motivaron, al tomar como referencia el contexto social y hacer una evaluación permanente para identificar fortalezas y debilidades de los procesos cognitivos y metacognitivos utilizados.

Luego de indagar estos cinco trabajos de investigación, de Núñez y Reyes (2016), Calle (2016), Pereira (2014), Correa (2015) y Silva (2015) que abordan la categoría Procesos cognitivos y metacognitivos, se infiere que la escritura en el aula requiere del desarrollo de estas estrategias para que al hacer la planeación, escritura, revisión y evaluación se logren óptimos resultados. Las investigaciones mencionadas muestran que la implementación de estas estrategias

es pertinente y genera el aprendizaje consciente para que los aprendices logren avances significativos en la escritura que se realiza dentro y fuera del aula. Además, se evidencia la necesidad de transformar las prácticas docentes, donde se priorice el trabajo desde los intereses de los estudiantes, para hacer de la escritura una tarea significativa y agradable. Los trabajos señalados, aportan a la investigación en lo relacionado con la implementación de este tipo de estrategias para que la escritura sea desarrollada de manera consciente.

Ahora bien, se presentan las investigaciones rastreadas en relación con el texto expositivo en el aula, como una forma de dar inicios a la escritura académica desde la escuela. En relación a esta categoría se indagaron los trabajos realizados por Álvarez (2011), Quintero y Peña (2016), Báez (2015), Doardi (2017) y Ospina (2016) quienes trabajan la escritura académica en las aulas. Al respecto Álvarez (2011) sostiene que:

La convicción de que se ha de enseñar y aprender a escribir textos de ficción, textos escolares o académicos, textos de carácter social, históricos, filosóficos y humanísticos, así como textos científicos y técnicos, dadas las peculiaridades que adopta la escritura en cada una de las modalidades del “contar” y del “exponer o mostrar” (p. 26).

En este artículo se evidencia el trabajo del texto expositivo para incentivar la escritura académica en el aula. Mediante este tipo de texto se brindan herramientas de formación que el joven puede utilizar en otros escenarios académicos, se inicia con la comprensión de los mismos donde se identifican las ideas relevantes, las cuales son de gran utilidad a la hora de realizar las producciones escritas. Este trabajo reconoce que para los estudiantes es difícil identificar las ideas principales en un texto al igual que desarrollarlas en sus producciones. En este sentido, uno de los resultados obtenidos en la investigación de Doardi (2017) señala que: “Ninguno de los/las estudiantes crearon un gráfico de visualización de relaciones de las proposiciones. Once estudiantes utilizaron el resaltador o el subrayado durante la lectura” (p. 855). Lo cual indica que a los estudiantes es necesario brindarles las herramientas necesarias para que escojan las que se relacionen más con su estilo y puedan desempeñarse lo mejor posible.

En lo que respecta a tesis de grado, en la categoría texto expositivo, se encontraron algunos trabajos como: “Producción de textos académicos: construcción de conocimiento” de Ospina (2016) cuyo objetivo es “Cualificar la enseñanza sistemática y planeada de la producción

escrita de textos académicos para la construcción de conocimiento en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en Grado Quinto” (p.34). Este trabajo muestra que los textos académicos pueden ser abordados desde la escuela siempre y cuando se faciliten las herramientas para la elaboración de los mismos, tienen cierto grado de dificultad para los estudiantes, pero es notorio el avance que se puede lograr, al favorecer la cognición y metacognición.

Por otro lado, Báez Soto (2015), en su trabajo “El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos”, se propone, “Fortalecer el proceso de composición escrita de textos explicativos en un grupo de estudiantes de ciclo IV de un colegio distrital bogotano, a través de la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas” (p. 54) utilizando como estrategia pedagógica la secuencia didáctica. Al finalizar su trabajo obtiene los siguientes resultados: se fortaleció la escritura en la medida que se hizo uso de estrategias cognitivas y metacognitivas durante la planificación, realización, revisión y evaluación de sus producciones escritas las cuales permitieron regular y controlar las creaciones que se realizaron durante la etapa de intervención. Además, los estudiantes, al trabajar la escritura como un proceso, encontraron mayor sentido a este ejercicio y se apropiaron de las estrategias necesarias para hacer que sus escritos para que cada vez estén mejor elaborados.

Entre tanto, Quintero y Peña (2016) en “El modelo meta-socio cognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto”, se propusieron “Generar acciones pedagógicas que permitan fortalecer la producción escrita como práctica situada, consciente y autorregulada de los niños en grado segundo de primaria, a partir del modelo Meta-sociocognitivo” (p. 52), empleando un proyecto de aula. En los resultados obtenidos se puede visualizar que la producción escrita fue fortalecida en la medida que se trabajó desde los intereses de los estudiantes y se brindaron todas las herramientas que hacen de la escritura una actividad que involucra habilidades cognitivas y metacognitivas. Demuestran que si se parte de los intereses de los estudiantes el trabajo adquiere mayor valor y los avances logrados son más significativos para cada uno de los integrantes que hacen parte de la investigación.

Al rastrear la categoría texto expositivo, se evidencia un vacío debido a que en las aulas no se ha dado prioridad a esta tipología textual a pesar de que la exposición es utilizada en los diferentes grados de la escolaridad y en las diversas áreas del conocimiento escolar. Todo indica

que es relevante la enseñanza de la escritura de los textos expositivos para que sean producidos, leídos y comprendidos por niños y jóvenes.

A continuación, se aborda la categoría Prácticas pedagógicas en la escritura, la cual ilustra las diferentes formas de intervención que los docentes realizan en el aula para enseñar la escritura. Cuanto más llamativas sean las actividades, mayor agrado demostraran los chicos a la hora de ejecutarlas, (Narváez, 2014) en su investigación *Expectativas sobre la escritura en la educación superior: el caso de un proyecto colombiano interinstitucional* afirma que: “Los reportes institucionales concuerdan en que los profesores no enseñan la escritura como proceso, ya que asumen que sus estudiantes ya saben cómo hacerlo”. Además, esta tesis sugiere que “los docentes de disciplinas distintas al lenguaje [...] aunque son usuarios activos y efectivos de la escritura disciplinar de sus campos, no son conscientes de las exigencias de esta. Por otro lado, los reportes afirman que no se enseña la escritura si los profesores no son escritores activos ni efectivos en sus campos académicos” (p. 15).

Por su parte, Molina (2017) sostiene que “Los docentes promovieron que los estudiantes se comprometiesen en una actividad verbal, social y racional destinada a un otro” (p. 144). Con esta afirmación se evidencia que los docentes son los encargados de promover la escritura en los estudiantes, de su labor depende el éxito o el fracaso de la misma.

Martínez, (2017) en su trabajo “La escritura descriptiva en el marco de la caracterización de personajes”, se propone mejorar la escritura de textos descriptivos en estudiantes de grado segundo. Martínez emplea para su intervención una secuencia didáctica lo cual le permite desarrollar habilidades meta-cognitivas como observar, analizar, interpretar, clasificar y de esta manera lograr avances significativos en la escritura de sus estudiantes. También se evidencia la necesidad de implementar estrategias que den mayor participación a los estudiantes en todo el proceso de escritura, donde unos a otros se colaboran en la planificación y corrección.

De igual manera, Rodríguez Díaz (2015) en su trabajo “El relato de experiencia: una alternativa para fortalecer la producción escrita” se propone el objetivo “Fortalecer la producción escrita de textos narrativos “relatos de experiencias” en estudiantes del ciclo II del colegio Ciudadela Educativa de Bosa”, implementa para su intervención talleres pedagógicos con el fin de transformar la práctica educativa los cuales le permitieron obtener buenos avances respecto a los procesos de escritura de los estudiantes y la interacción entre ellos para lograr aprendizajes significativos. Resalta que tanto los talleres como los relatos de experiencias juegan un papel

esencial en el trabajo que realiza la escuela pues permiten ver las prácticas de escritura como un ejercicio significativo en su vida y a los docentes les brindan la oportunidad de transformar sus propias prácticas.

Asimismo, Jiménez (2016) en su trabajo *“La estrategia del caracol una propuesta para mejorar la producción textual a través de la escritura de relatos de experiencia”* se propone *“Mejorar la producción textual de grado once a través de la escritura de relatos de experiencia”* (p. 31), aquí el investigador hace énfasis en la necesidad de escribir desde el proceso, tomando como base la planeación, transcripción y revisión de los textos los cuales requieren de varios borradores antes de llegar al producto final. Aspecto que facilita la cualificación de la escritura y permite que se tenga en cuenta el ejercicio en conjunto y no el producto obtenido. Hace uso de una metodología guiada por 12 talleres que permitieron organizar las actividades para abordar la escritura, en este caso, y la implementación de estos favoreció en gran medida los avances obtenidos por los estudiantes, los cuales, dieron vía libre para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación.

En la tesis de Ramos 2018, que lleva como título *“El proceso de escritura desde la anécdota como género textual en los niños y niñas del colegio Manuel Cepeda Vargas IED”*, la investigadora propuso el objetivo de *“Caracterizar el proceso de escritura, desde la anécdota como género textual, en los niños y niñas de quinto grado de primaria del Colegio Manuel Cepeda Vargas IED”* (p. 15) por medio de la implementación de talleres. En sus conclusiones da a conocer que los estudiantes alcanzaron varios avances con respecto a la escritura en lo que tiene que ver con gramática, coherencia y cohesión. Menciona la importancia de la aplicación de los talleres para mejorar la escritura y en la progresión de los mismos introduce gradualmente aspectos como puntuación, conectores y otras reglas gramaticales. Además, el hecho de trabajar desde la anécdota facilitó la motivación de los estudiantes frente a las actividades propuestas y a la producción escrita.

Como se pudo observar en los párrafos anteriores, de cuatro tesis revisadas, tres hacen uso del taller pedagógico como estrategia de intervención. Los investigadores afirman que esta es una herramienta eficaz para abordar la escritura de los estudiantes debido a que brindan la oportunidad de interacción entre pares y permiten un aprendizaje colaborativo y significativo. Se resalta que este tipo de trabajo entre pares académicos facilita un aprendizaje significativo. Los estudiantes valoran las opiniones de sus compañeros cuando leen las producciones que realizaron

en clase y estos emiten comentarios al respecto, los cuales son determinantes y de gran utilidad para corregir o complementar los escritos que han elaborado y así, lograr mejores resultados en sus producciones.

Finalmente, se aborda la consigna desde Riestra (2004 y 2010), Vásquez (2017) y Ravela (2009) como una de las categorías fundamentales para el desarrollo de este trabajo, debido a que es la instrucción la que facilita o dificulta el ejercicio de la escritura en los estudiantes. Por medio de esta el docente brinda las herramientas indispensables para lograr que el ejercicio que se va a llevar a cabo al momento de escribir sea comprendido de manera clara por el estudiante y la tarea a realizar cumpla con los requerimientos establecidos. En este sentido se toman en cuenta tres artículos de investigación y una tesis doctoral en las cuales se trabaja la consigna como un elemento que requiere ser estudiado y profundizado en el aula para hacer de la escritura una tarea más sencilla para los estudiantes.

Para Riestra (2010) la consigna debe ser considerada como una “herramienta fundamental de la planificación. Es necesario definir, en primer lugar, que las consignas de tareas son textos orales y escritos producidos en la interacción socio-discursiva de todos los niveles de enseñanza” (p. 178) Desde este punto de vista el docente debe asumir la construcción de las consignas de manera responsable para que en el momento que el estudiante se enfrente a ella pueda lograr la tarea propuesta desde la comprensión que esta le brinda y la interacción que se da con sus compañeros y docente.

De igual manera, Riestra (2004) sostiene que “el saber hacer de la consigna implicaría conocer la zona de desarrollo potencial de los alumnos, es decir, partir del nivel operacional adquirido para desde allí transitar el desarrollo próximo” con todo lo anterior, se busca que estas indicaciones dadas faciliten la interacción entre los estudiantes, al igual que entre los docentes y estudiantes durante el desarrollo del aprendizaje.

Por otro lado, Vásquez (2017) llega a la conclusión de que una de las principales razones por la cual las tareas de escritura no son desarrolladas como el docente espera, radica en “la interpretación de la consigna, dado que afecta al trabajo en su conjunto” (p.883). En tal sentido el docente al formularlas ha de especificar de manera clara el objetivo que se quiere alcanzar para que el propósito se logre según la edad, el contexto y el grado al que pertenece el estudiante. Así mismo, Ravela (2009) plantea en su artículo que la elaboración de las consignas debe ser tan clara que los estudiantes no tengan lugar a dudas sobre la tarea que deben desarrollar, pues en

muchas ocasiones la actividad que se plantea es tan ambigua que la persona que la va a ejecutar puede escribir una frase o un texto extenso y de igual manera estaría cumpliendo con la tarea propuesta.

Los antecedentes revisados, permiten establecer la importancia de abordar la construcción e implementación de consignas claras para que las actividades que se proponen en el aula favorezcan los aprendizajes. Los estudiantes podrán desarrollar los ejercicios planteados desde una comprensión que vaya en el mismo sentido que fue planeada por el docente y los objetivos alcanzados se evalúen desde los avances individuales que se experimentan en el aprendizaje.

Reflexiones a propósito de los textos analizados

Al revisar los diferentes trabajos referenciados, se infiere que es necesario transformar las prácticas docentes con respecto a la enseñanza de la escritura basadas en los intereses de los estudiantes para que estos la asuman como un proceso significativo que requiere de la apropiación de herramientas pedagógicas y dinámicas. Así mismo, desarrollar prácticas para brindar al estudiante una mayor apropiación y significación de la escritura debido a que la destreza pedagógica del maestro juega un papel importante en la actividad que vive el educando al interior de las clases. Depende de la forma como trabaja el docente para que sus estudiantes adquieran o apliquen las estrategias que se proponen para desarrollar las diferentes actividades dentro y fuera del aula de clases

De igual manera, se resalta la urgencia de proponer estrategias de planificación, revisión, evaluación y corrección con los estudiantes para que ellos y ellas puedan escribir un texto final de calidad. Además, las investigaciones muestran la manera como los desarrollos de las prácticas de escritura se ven favorecidas cuando se implementa el taller pedagógico en las aulas.

Asimismo, las investigaciones consultadas que buscan dar solución a las problemáticas relacionadas con la escritura, reconocen que los docentes continúan trabajando en el aula desde estrategias convencionales. Los autores evidencian que en el aula son recurrentes las prácticas dirigidas al cumplimiento de aspectos netamente formales que tienen que ver con: caligrafía, ortografía, extensión, etc. en función del cumplimiento de tareas. Por otra parte, estas tareas están motivadas por una calificación lo que afecta en profundidad el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

Sumado a lo anterior, los docentes tienden a emplear estrategias ajenas a los intereses de los estudiantes que se tornan monótonas y superficiales, como lo pueden ser la transcripción, los dictados o la escritura descontextualizada bajo los parámetros e intereses de los docentes. De igual manera las producciones de los estudiantes se limitan a únicas versiones que finalizan con la calificación del maestro y sobre la cual no se genera ninguna retroalimentación.

No obstante, las anteriores problemáticas comienzan a ser foco de reflexión por parte de los docentes investigadores, para proponer nuevas estrategias que les faciliten el acercamiento a diferentes aprendizajes. Estos, cada vez más cercanos al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje que promuevan la escritura como una actividad que implica la sensibilidad del estudiante para la construcción de su pensamiento y la expresión de sus ideas.

1.3 Delimitación del problema

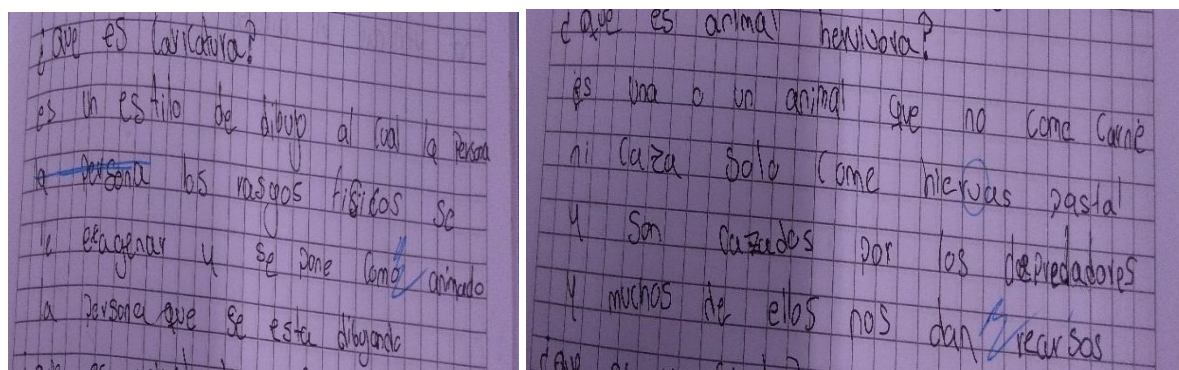
Luego del planteamiento, se presenta la delimitación del problema que emerge de la lectura en el contexto del Colegio Fernando Soto Aparicio IED, Institución en la cual se lleva a cabo esta investigación y que se encuentra ubicada en la localidad octava de Kennedy. El Colegio oferta los niveles de primera infancia (pre jardín, jardín y transición); básica, media y media integral en convenio con la Secretaría de educación y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Actualmente cuenta con tres sedes, la A ubicada en el barrio California en el sector central de la localidad, caracterizada por ser una zona industrial y comercial perteneciente al estrato tres. La sede B en el barrio Pastranita, al igual que la sede C, sector sur occidental de la misma localidad, que se caracteriza por tener una población enmarcada en los estratos uno y dos, que se dedican a trabajar en ventas ambulantes, empleados de oficios varios, entre otros. Tiene una población de 2692 estudiantes distribuidos en las tres sedes dos de las cuales manejan dos jornadas y la sede C que es la de primera infancia tiene jornada única. Para atender esta población se cuenta con 140 docentes, 5 coordinadores, 4 orientadoras y una orientadora general que maneja el personal de necesidades educativas especiales.

1.3.1 Población

La población con la se desarrolló esta investigación, pertenece al grado 602 de la jornada tarde sede A, conformado por 40 estudiantes de los cuales son 25 niñas y 15 niños que oscilan entre los 11 y los 14 años de edad, pertenecen a los estratos 1, 2 y 3 y en su gran mayoría no viven cerca de la institución, vienen de barrios aledaños como Patio Bonito, Roma, Britalia,

En lo que tiene que ver con la tipología textual, se observan rasgos de textos narrativos, argumentativos y, como ya se dijo, expositivos. Este último tipo de textos es recurrente en las aulas, tanto en las en las explicaciones que dan los docentes como en las prácticas de lectura orientadas al desarrollo de las temáticas, ya que se consideran textos académicos. No obstante, a los educandos se les dificulta la producción escrita de estos textos. Se observa que el desarrollo de las ideas es limitado por falta de manejo de información, coherencia y cohesión.

Actividad de escritura



Fuente: cuadernos grado sexto

En los ejemplos anteriores, en cuanto a estructura se refiere, carecen de un título, no hay una exposición clara del mismo y no ofrecen conclusiones.

Por su parte, se observa que la docente se detiene solo en la grafía, dejando por fuera el análisis de la macroestructura textual y el seguimiento entre uno y otro borrador. Esta situación se presenta con la mayoría de los escritos de los estudiantes, por tal motivo, se hace evidente la necesidad de trabajar los textos expositivos dentro del aula, de igual manera, se precisa el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas a favor de un ejercicio escritural donde los estudiantes puedan recurrir a sus conocimientos y a la reflexión sobre su forma de aprender para que al escribir los textos producidos tengan una mejor elaboración.

De otra parte, se realizaron entrevistas a 4 profesores de los cursos cuarto a once y al preguntarles que evalúan en los escritos de los estudiantes, algunos respondieron que la letra, la ortografía, la distribución en párrafos, el manejo de los espacios, el tema que se pidió como se evidencia en el siguiente cuadro

Tabla 1. Transcripción de entrevistas a docentes

Transcripción de entrevistas a docentes	
<p>D.1 6. ¿cuándo revisa los escritos de los estudiantes que evalúa? umm diferentes aspectos desde la letra, la ortografía, si coincide con el tema que se pidió, depende de la práctica que se vaya a hacer si hay un tema libre o si es algún tema en concreto. también revisó la distribución en párrafos, el manejo del espacio que haya una idea central que haya otras ideas secundarias que haya un inicio un desarrollo y un final del texto depende el curso y lo que se espere del escrito ___ ¿por qué? porque son los elementos básicos que debe tener un escrito sin importar hacia donde vaya bien sea que yo lo proponga o que ellos lo deseen realizar</p>	<p>D. 3 6. ¿Cuándo revisa los escritos de los estudiantes que evalúa? si se refiere a la parte de lecto escritura evaluó la expresión el mensaje que ellos quieren dar la redacción las grafías y tener en cuenta también los signos de puntuación que son vitales para comprender lo que se escribe y lo que se lee</p>
<p>D. 2 6. ¿Cuándo revisa los escritos de los estudiantes que evalúa? Primero que todo evaluó el contenido, que sean capaces de expresar ideas concretas, completas, coherentes que tengan sentido porque a través de estos escritos los estudiantes reflejan su conocimiento y su capacidad para expresar sus ideas, para convertir en textos escritos lo que piensan. A ellos les resulta relativamente sencillo expresarse de manera verbal de manera oral pero cuando quieren plasmar eso en textos escritos se les dificulta mucho, no son capaces de crear textos con sentido lógico.</p>	<p>D. 4 6. ¿Cuándo revisa los escritos de los estudiantes que evalúa? Bueno, evaluó la letra que sea clara y entendible, la ortografía de las palabras, el uso de los signos de puntuación, la claridad de las ideas, la distribución en párrafos y que el texto sea acorde con lo que se pidió</p>

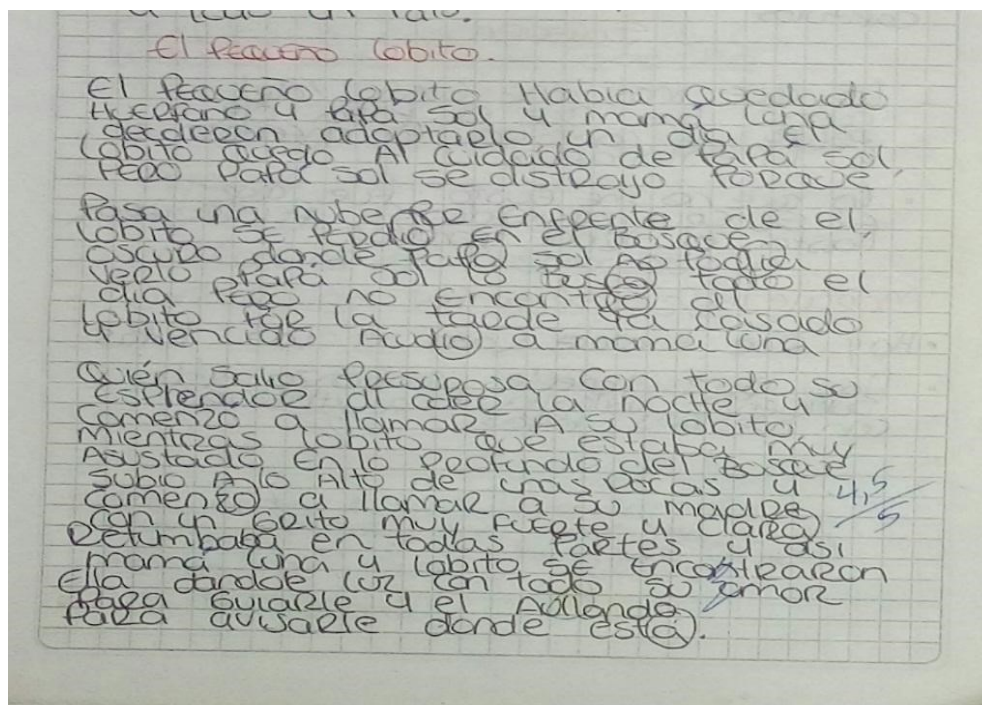
Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en el registro de una clase se observa que el ejercicio docente se desarrolla de manera conductista, pues dan instrucciones normativas. Y al analizar la producción de los estudiantes, se reconocen los vacíos de pertinencia, coherencia y cohesión, así como los errores ortográficos, no obstante, la docente no evalúa estos componentes básicos de los textos. Además, se advierte que la escritura no ha sido trabajada como un proceso, sino como un producto que se entrega para cumplir con una tarea asignada. De otra parte, se da prioridad a la construcción de textos narrativos y en algunos casos expositivos. Por su parte, los estudiantes presentan fallas estructurales en la escritura y muestran desinterés frente a este ejercicio.

Si se observa la siguiente imagen, se encuentra que al evaluar el texto construido por el estudiante no hay evidencia de la evaluación cualitativa y la retroalimentación que se hace al estudiante para que haga la reescritura del mismo. Además, la indicación dada para escribir el

texto no muestra la claridad necesaria para que se desarrolle o se lleve a cabo. “Escribe un texto narrativo sobre un tema que te guste”. Este tipo de indicaciones no clarifica el objetivo que se quiere alcanzar. Pues la consigna no es clara y tampoco se presentan los aspectos que se evaluarán al entregar el producto.

Actividad de escritura



Fuente: Cuaderno de español grado sexto.

1.3.3 Documentos institucionales

Por otra parte, el proyecto educativo institucional PEI del colegio Fernando Soto Aparicio, titulado “La comunicación para el desarrollo humano y construcción de ciudadanía” (2015) caracteriza y orienta el trabajo pedagógico del colegio, y establece el desarrollo de las habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar entendidas como “la capacidad del ser humano de diferenciar una estructura emocional en el otro” (Pumarejo, 2018-2019, p. 10). Sin embargo, en la producción escrita de los estudiantes se da mucha relevancia a la ortografía, a

las grafías no hace referencia a las prácticas de escritura que requieren de una planeación, ejecución, evaluación y reescritura.

En la malla de grado sexto con la que se trabaja en la institución, el hilo conductor para todo el año escolar es la lectura y la escritura como actividades que me permiten descubrir el conocimiento. Sin embargo, no considera como metas la comprensión y poco se alude la enseñanza aprendizaje de la escritura. Las metas relacionadas con la escritura que se trabajan durante todo el año son: 1) Que el estudiante comprenda los conceptos de tradición oral, mito y leyenda para que pueda hacer o construir sus propios textos. Y la segunda esta relacionada con la interpretación, comprensión y producción de diferentes formas de comunicación oral y escrita. De estas se derivan los siguientes desempeños:

Construye un mito y una leyenda que partan desde las experiencias vividas por el estudiante y que tenga un valor narrativo y literario; construye un texto narrativo o poético haciendo uso de variados sustantivos, adjetivos y verbos dados por el profesor; construye un texto expositivo y uno narrativo haciendo uso de los tipos de párrafo vistos en clase, elabora un texto expositivo o narrativo empleando las reglas ortográficas vistas; por último, clasifica el uso de los conectores para la escritura de un texto corto”(Malla curricular 2018, p.3).

Dejando ver que se hace mucho énfasis en la ortografía y componentes de un texto escrito en general, pero se dejan de lado los procesos de pensamiento y desarrollo de ideas por parte de los estudiantes, es decir que los maestros en cierta medida relegan el concepto abordado desde los Lineamientos de Lengua Castellana y los estándares básicos y trabajan desde sus concepciones.

Teniendo en cuenta que el PEI es “La comunicación para el desarrollo humano y construcción de ciudadanía” y que en la malla no se le da mayor relevancia a la escritura como proceso, se debe implementar como tal, ya que es una buena opción en las prácticas de enseñanza, porque es la manera más adecuada para dar a conocer nuestros sentimientos, pensamientos e ideas a otras personas. De igual manera, se percibe que los estudiantes tienen una idea muy vaga de lo que significa escribir pues al responder la entrevista (ver anexo) cuando se pregunta ¿Qué significa escribir? Varios de ellos responden: - no sé, escribir lo que dicta la profesora o hacer letras, copiar.

Tabla 2: Transcripción entrevista a estudiantes

Transcripción entrevista a estudiantes
¿Qué significa para ti escribir? E 1 pues copiar no E 2 coger un lápiz y hacer letras E 3 mover la mano yyy con un esfero en la mano E 4 una manera de expresarse

Fuente Elaboración propia

Tabla 3: Transcripción de entrevistas a docentes

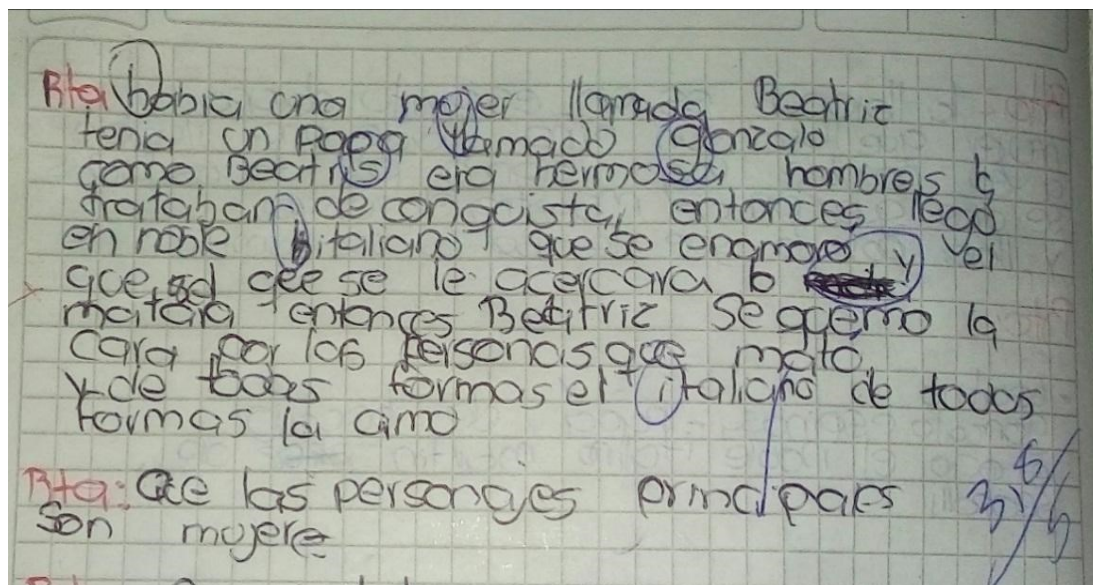
Transcripción de entrevistas a docentes	
D 1 ¿para usted que es escribir? es poner en palabras el pensamiento	D 2 ¿para usted que es escribir? Es plasmar las ideas y los pensamientos sobre determinado tema
D 3 ¿Para usted que es escribir? Escribir es un arte, un arte dotado de normas y principios, pero en definitiva un arte que permite dar vida a la creatividad a la inspiración. Escribir es una habilidad una competencia con la que seguramente se nace pero que debe ser cultivada y fortalecida con el estudio de la aplicación de principios de expresión adecuada. Escribir es plasmar en gráficos, convertir en palabras las imágenes, las ideas y los sueños de quien quiere dejar evidencia gráfica y huella de su forma de ser. Escribir es el reto de dar vida a una página blanca que necesita llenarla con fantasía y creatividad, herramienta para dejar volar los pensamientos.	D 1 ¿para usted que es escribir? la expresión de algún sentimiento de algún punto de vista por medio de unas grafías las cual tienen un mensaje especial para las personas que vayan a leerlo

Fuente: Elaboración propia

Al hacerles a los docentes de lengua castellana la pregunta ¿qué es escribir?, consideran la escritura como una forma de manifestar pensamientos, sentimientos e ideas. Sin embargo, a la hora de evaluar los escritos de los niños, no se brinda valor al desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, sino a problemas formales como la ortografía, grafías y distribución del texto. Estas afirmaciones se pueden corroborar con los datos que arrojan las entrevistas aplicadas a los docentes y estudiantes del colegio, al igual que con la evaluación que se hace al siguiente escrito

donde se resaltan las palabras mal escritas, se coloca una nota cuantitativa pero no se hacen observaciones frente a la forma como se desarrolla el texto o como se ha de corregir.

Registro de escritura



Fuente: cuaderno de español grado de sexto

En este caso, no se evidencia un proceso de escritura, solamente se califica este producto. Tampoco se advierte una consigna clara que le permita al estudiante desarrollar el trabajo “escribe un cuento sobre un tema que te llame la atención”. Visto de esta manera, es urgente replantear la práctica docente para trabajar la escritura desde elementos que motiven la construcción de textos.

Al analizar la información arrojada por el contexto, se puede notar que se realiza un trabajo de producción escrita desde el texto narrativo, apartando en gran medida los otros tipos de texto desde la clase de español. Por tal motivo, se dialogó con los docentes de sociales para ver los requerimientos desde su área con respecto a la escritura, dos de ellos responden que solicitan a los estudiantes la escritura de textos expositivos pero los estudiantes no tienen las herramientas necesarias para trabajarlos. No obstante, cabe destacar que muchas veces no se logran los objetivos propuestos en la escritura porque las consignas que dan los maestros no son claras o específicas como se puede observar en los corpus relacionados anteriormente.

De acuerdo con lo expuesto, tanto en los planteamientos mostrados derivados de la lectura etnográfica, el análisis de los documentos de políticas públicas como en las voces de autoridad revisadas, se infiere que el problema de los estudiantes de grado 602 se expresa en los siguientes aspectos: en el aula se prioriza el trabajo de texto narrativo, en las políticas públicas, especialmente en los estándares se habla de esta misma tipología textual, los docentes no presentan una consigna clara de escritura, se da valor al producto terminado pero los docentes desconocen las estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas en la producción del texto.

Una vez expuestos, tanto el planteamiento como la delimitación del problema, se establecen las siguientes preguntas orientadoras.

1.3.4 Pregunta de investigación

¿De qué manera el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas favorece la producción escrita de textos expositivos en estudiantes del grado sexto del Colegio Fernando Soto Aparicio IED?

1.3.4.1 sub-preguntas de investigación

¿Qué perspectiva teórica fundamenta la producción escrita de textos expositivos de los estudiantes de grado sexto?

¿Qué estrategia didáctica beneficia la escritura de textos expositivos?

¿De qué manera la escritura de textos expositivos mejora el aprendizaje de los estudiantes?

1.4 Justificación del problema

El interés investigativo surge a partir de la lectura etnográfica realizada en el colegio Fernando Soto Aparicio desde el PEI, las mallas curriculares, las prácticas de aula, entrevistas a docentes, estudiantes y padres de familia, (ver anexos 2, 3 y 4) en las cuales se evidencia que en la mayoría de las ocasiones la escritura no se enseña ni se evalúa como un proceso que requiere de una planeación, revisión, evaluación y reescritura. Situación que obliga a modificar las estrategias de enseñanza aprendizaje de la escritura como un proceso de construcción del pensamiento para que los estudiantes la vean como una oportunidad de expresar lo que piensan y sienten.

Se vislumbra una gran distancia entre lo que contienen las políticas públicas y lo que realmente hacen los docentes en el aula de clase. Asimismo, se reconoce el desconocimiento de los docentes de una perspectiva teórico práctica que oriente la didáctica en el aula. Por lo tanto, se espera que esta investigación logre impactar en el contexto expuesto anteriormente, y pueda convertirse en un documento de consulta para futuros investigadores, debido a que sobre esta tipología textual las investigaciones son escasas.

Además, la importancia y pertinencia de esta investigación se establece desde la línea de investigación de las actividades discursivas de la lengua la cual busca:

Crear conocimientos sobre la lengua y el lenguaje y a operar sobre realidades escolares en búsqueda de soluciones. En este sentido se espera que los proyectos incidan en la transformación de las prácticas escolares y contribuyan a la cualificación de las competencias orales y escritas de los estudiantes (MPLM manuscrito inédito).

Aspectos que se espera alcanzar al terminar este trabajo de investigación, cuando se haga evidente la transformación de las prácticas educativas y los estudiantes logren apropiarse del proceso de escritura al alcanzar los siguientes objetivos.

1.5 Objetivo general

Fortalecer la escritura de textos expositivos en los estudiantes del grado 6 del colegio Fernando Soto Aparicio IED a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas

1.5.4 Objetivos específicos

Establecer una mirada teórica que fundamente la producción de textos expositivos con estudiantes de grado sexto

Diseñar, implementar y evaluar talleres pedagógicos que permitan la producción de textos expositivos.

Promover la escritura de textos expositivos mediante consignas para mejorar los aprendizajes en el aula.

2. Referentes teóricos

En este capítulo se muestran los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación relacionada con la enseñanza aprendizaje de la modalidad escrita de textos expositivos. Para ello, se hace un recorrido por la perspectiva psicocognitiva, destacando las categorías provistas para este ejercicio las cuales son: modalidad escrita con énfasis en escritura; escritura proceso; texto expositivo; estrategias cognitivas y metacognitivas, el taller y la consigna como estrategia didáctica. Mediante estas categorías, se espera proporcionar la perspectiva teórica requerida en la comprensión del problema que se pretende resolver.

2.1 Modalidad escrita

Para abordar esta categoría se inicia con una mirada a la línea actividades discursivas de la lengua propuesta por la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna (MPLM) que considera que leer y escribir son actividades dialógicas e interactivas en las cuales se da importancia al carácter social y cultural y reconocen al maestro como un “constructor de un sistema de apoyo para la adquisición y cualificación de nuevos aprendizajes lingüísticos” (2018, p.2). Dada la importancia de estas directrices esta mirada guía la investigación, buscando la transformación de las prácticas educativas para hacer de la escritura un proceso significativo para los estudiantes, donde el maestro pueda cualificar dichas prácticas favoreciendo el desarrollo social y cultural de los estudiantes.

Así pues, para la MPLM, la lengua escrita es una forma de comunicación con otras personas que brinda la oportunidad de plasmar las ideas y pensamientos para que puedan ser leídos y recordados.

De otra parte, según Guzmán (2000) el lenguaje escrito es definido como “Prolongación del lenguaje oral, también se constituye en actividad tanto lingüística como social, por lo tanto, no se puede esperar que la forma de aprender a comunicarse por escrito con los demás, sea solamente aprendiendo a hacer las cosas” (p. 146). Escenario que deja ver el lenguaje escrito como una herramienta básica para fortalecer el conocimiento, mejorar la comunicación para formar escritores eficientes. El ejercicio de escribir es una posibilidad de poner en un papel o en cualquier otro medio las palabras necesarias para transmitir los pensamientos y las ideas que se

tienen sobre algo que se quiera dar a conocer en determinado momento. Para Fons (2004), “escribir es el proceso mediante el cual se produce el texto escrito” (p. 22), lo que significa, que para escribir se involucran diferentes acciones y situaciones en las que se requiere pensar con claridad para expresar lo que realmente se quiere decir en un texto con significado completo, de una forma que sea entendible para él o los receptores que reciben el mensaje expuesto.

Es importante tomar otra visión de escribir, para complementar la información sobre este ejercicio, que se lleva a cabo en el diario vivir por la mayoría de personas que en algún momento de su vida han tenido que pasar por la escuela y sienten la necesidad de comunicarse. Al respecto Jolibert (2009) sostiene que:

Leer / escribir es una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones (índices) que deben ser identificados (para el lector) o emitidos (para el productor). Para construir el sentido del texto, el lector o el “que escribe” debe relacionar entre sí todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.) y elaborar con ellos un conjunto coherente, que tenga sentido y que corresponda al objetivo y los desafíos de su proyecto (p. 54).

Es de resaltar, que la persona que escribe siempre está inmersa en un contexto a partir del cual hace su producción, de modo que pueda basarse en un tipo de texto que le permita expresar sus ideas de una manera coherente, buscando siempre que este tenga sentido para que el lector comprenda con facilidad lo que se quiere decir y que logre el objetivo para el cual fue escrito.

Por otra parte, cabe agregar la referencia a la escritura según Teberosky (1995), veamos:

Actividad intelectual que produce influencias recíprocas entre las actividades de producción del lenguaje oral y escrito; y entre los artefactos de producción del lenguaje escrito (manual, imprenta y electrónica). También produce influencias reflexivas sobre la manera de percibir, producir y revisar el lenguaje; sobre las capacidades intelectuales de registrar, planificar, corregir y construir lenguaje; y sobre el conocimiento en general (citado en Jurado 1996, p. 14)

Este concepto deja ver varios momentos que están implícitos en la escritura. De igual manera hay que reconocer que para que se dé la escritura hay que poner en funcionamiento los procesos de pensamiento según las diferentes etapas de aprendizaje.

2.2 Escritura proceso

Este concepto ha ganado fuerza en Colombia durante los últimos quince años, sin embargo, surgió hace más de 40 años, especialmente con un grupo de investigadores cognitivista de Norteamérica, entre los cuales se destacan Bereiter y Scardamalia (1992), Louise Rosenblatt (1996), Flower y Hayes (1996), entre otros. En este proyecto, se hace énfasis en esta pareja, la cual considera que la escritura se caracteriza no solamente por los propósitos, las estrategias, los planes y los objetivos, sino también por los recursos discursivos (retórica) del lenguaje escrito. Muestran una descripción de la distribución de la producción escrita en la que se anexan elementos como la memoria de trabajo, la motivación o las emociones y los procesos cognitivos de interpretación y de reflexión. Asimismo, para Flower y Hayes (1996) “El acto de redactar implica tres elementos esenciales el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura” (p.4). En el ambiente de trabajo se encuentra todo lo que está fuera del escritor, como los problemas retóricos, la tarea asignada y el texto que se va creando. En la memoria a largo plazo el escritor recopila los conocimientos sobre el tema de trabajo y en los procesos cognitivos encontramos los procesos de redacción como la planificación, la traducción y el examen que son verificados mediante un control.

Cabe subrayar que se requiere tener claro que al escribir es necesario encadenar cada palabra, saber cuál puede continuar para darle mayor sentido a lo que se quiere decir tomando los conocimientos guardados en la memoria para integrar los conocimientos, los planes de escritura y lo que se escribe. De esta manera, se hace una representación interna del conocimiento que puede estar constituido por una palabra o imagen desde donde se desliza lo que se anhela transmitir.

Por otro lado, los psicognitivistas invitan a hacer la planeación, la traducción, la revisión y el control de tal manera que el proceso de escritura se lleve a cabo de forma consciente. En cada uno de estos momentos, se trazan unos objetivos que posibiliten verificar si se ha logrado la tarea propuesta. Cabe resaltar, que la planeación es una variable de fuerza durante el proceso de composición para poder llegar al objetivo propuesto. En cuanto a lo que tiene que ver con la traducción, el escritor debe tener la capacidad de convertir sus ideas en palabras por medio de un lenguaje claro que posibilite la comprensión del texto escrito. Mediante la revisión de diversos borradores que se lleva a cabo en distintos momentos de la escritura, se evalúa y revisa el texto

basado en la planeación inicial, de tal manera, que se puedan hacer las correcciones pertinentes para alcanzar los objetivos propuestos al iniciar el proceso de escritura.

Ahora bien, siguiendo a Flower y Hayes, (1996) se reconoce el control como una estrategia que permite precisar cuando el escritor pasa de un proceso a otro; desde la generación de ideas a la redacción y de esta, a la revisión, evaluación y reescritura. Sin embargo, hay que reconocer que todos los escritores no realizan este proceso de la misma forma, mientras unos planean todo primero, otros lo hacen relativamente al mismo tiempo que textualizan sus composiciones.

En este caso, se busca que los estudiantes logren desarrollar sus procesos cognitivos por medio de la interpretación y la reflexión que hacen frente a las ideas que se abordan en el momento de escribir, al igual se evalúa el alcance desarrollado en la escritura dentro del aula donde se involucre el contexto. De este modo Álvarez y Ramírez (2006) argumentan que:

La interrelación del contexto social (la audiencia los colaboradores) con el contexto físico (el texto producido, los medios de composición). Hayes muestra la interrelación mutua de los procesos anteriores con los procesos cognitivos (la interpretación textual, la reflexión, la textualización) y los elementos motivacionales / emocionales (los objetivos, las predisposiciones, la motivación, las creencias y las actitudes, el cálculo coste / beneficios) (p. 31).

De esta manera, se plantea la posibilidad para que el trabajo en el aula se aborde desde varios elementos que son indispensables en el ejercicio de la escritura, tales como el contexto social y físico, la motivación, los procesos cognitivos y la memoria a corto y largo plazo. Bereiter y Scardamalia (1992) brindan a los escritores en formación herramientas que a la hora de producir los textos facilitarán exponer las ideas y conceptos. Por lo tanto, se requiere tener claro el contexto, porque es a partir de él, desde donde se vivencian experiencias que aportan significativamente a la construcción de los conceptos.

Para estos autores, la motivación juega un papel importante, pues sin ella el escritor no tendría ningún interés en dar a conocer sus ideas y pensamientos. Los procesos cognitivos que permiten aclarar los conceptos que se van a trabajar y hacer selección entre lo que es pertinente decir o no a través de la escritura y la memoria que se hace necesaria para imaginar al lector que

tendrá la ocasión de acceder al texto y brinda la posibilidad de estar pendiente de la forma como se lleva a cabo el proceso de escritura y el texto que se elabora.

Por otra parte, el proceso de escritura, según Hayes y Flower, (1996) está basado en procesos psico cognitivos como la planificación, la textualización y la revisión. La planificación entendida como la etapa en la que se establecen los objetivos que se quiere alcanzar con el texto, se organizan las ideas y los datos que se quieren trabajar y se planea la forma como se dará a conocer la información que se quiere transmitir. La textualización que es el momento en el cual se plasman las ideas que ha descubierto en la etapa anterior teniendo en cuenta las normas gramaticales y lingüísticas. Finalmente, el escritor revisa la forma como se lleva a cabo el proceso de escritura y el producto que quiere presentar, revisa aciertos y desaciertos en su trabajo por medio de la lectura y la reescritura y hace las mejoras que considera necesarias tanto para él como para sus futuros lectores.

Para implementar este modelo se hace necesario seleccionar y abordar una tipología textual que en este caso será el texto expositivo.

2.3 Texto expositivo

Como se ha evidenciado desde el problema investigativo, la tipología con la que se lleva a cabo esta tesina es el texto expositivo. Según Slater y Graves (1990) “incorpora explicaciones y elaboraciones significativas relacionadas con las teorías, predicciones, personajes, hechos, fechas, especificaciones, generalizaciones, limitaciones y conclusiones, como parte del nivel informativo” (p.10). Este, busca hacer explicaciones y elaboraciones significativas para hacer comprender los hechos y los conceptos que se proponen sobre un tema específico que se quiera dar a conocer pues según Calsamiglia y Tusón (1999)

La explicación consiste en hacer saber, hacer comprender y aclarar, lo cual presupone un conocimiento que, en principio, no se pone en cuestión, sino que se toma como punto de partida. El contexto de la explicación supone un agente poseedor de un saber y un interlocutor o un público que está en disposición de interpretarlo a partir de su conocimiento previo, pero que necesita aclaración. (p. 308).

Los textos expositivos se pueden impulsar en el aula de clase, para que los estudiantes tengan la posibilidad de aprender las características de otros tipos de texto. De esta manera, se

hace necesario impulsar los textos expositivos para brindar la oportunidad al escritor de obtener las herramientas que faciliten expresar lo que sabe sobre determinado tema a través de un texto académico.

Según Atorresi y Zamudio (2014), “la explicación es un proceso cognitivo que conduce a la transformación de un objeto inicialmente problemático mediante operaciones de distinto tipo, como la clasificación, el análisis, la abstracción, etc.” (p. 32), en este orden de ideas, con esta investigación se pretende que los estudiantes tengan la posibilidad de desarrollar las operaciones anteriormente mencionadas durante su proceso de escritura, para llegar a mejorar sus habilidades comunicativas escriturales en relación con la paráfrasis, la definición la ejemplificación y el resumen de manera que pueda lograr por medio de la escritura de textos expositivos la presentación de un objeto y convalidar las explicaciones presentadas.

Como lo señalan Austin y Searle (citados por Atorresi, 2014) “cuando un explicador explica, pretende que su explicación sea entendida como tal por el explicatario” (p. 35) de este modo se pretende que los estudiantes sean capaces de hacerse entender por medio de los textos que construyen y logren dar explicaciones claras con respecto al tema de escritura que estén trabajando.

2.4 La escritura en perspectiva psicolingüística

La escritura es un proceso que se desarrolla poco a poco, el cual requiere que el pensamiento se vaya transformando. Sin embargo, la escuela la aborda como un ejercicio mecánico, lo cual, está relacionado con los planteamientos de Vygotsky (1978) quien sostiene que “La enseñanza de la escritura se ha concebido en términos poco prácticos. Se ha enseñado a los pequeños a trazar letras y a formar palabras a partir de las mismas, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito” (p. 159). Lo cual quiere decir, que se hace una invitación para que las instituciones educativas comiencen a enseñar el lenguaje escrito dándole a los estudiantes la posibilidad de expresar por escrito aquellos lenguajes verbales que se presentan en una comunicación.

En esta medida, conviene separar las prácticas rutinarias y mecánicas para dar inicio a una escritura basada en los requerimientos de los estudiantes y no en los del docente. Para que los avances alcanzados sean significativos en la medida que se pueda representar la realidad por

medio de las palabras escritas. Es decir, que si un estudiante ve la necesidad de transmitir un mensaje por medio de la escritura reconozca que cada una de las palabras que escribe representa un objeto o una situación presente en la cotidianidad.

En este sentido, desde Vygotsky se plantea que se debe jugar con los niños a buscar una manera adecuada para representar las cosas. Estas actividades permiten la relación que se puede establecer en el lenguaje oral entre las imágenes y las palabras. Lo cual, tiene una relación cercana con la escritura y los dibujos. Situación que puede incentivar a los estudiantes a experimentar una escritura significativa. Por tal razón, actividades que implican recordar una serie de informaciones, que, al no ser alcanzadas por los estudiantes, les demuestra que en ese momento deben recurrir a la escritura como una necesidad que requiere ser suplida.

Al iniciar en los primeros pasos de la escritura, “Los niños transforman gradualmente estos trazos indiferenciados. Los signos indicativos, mateas simbólicas y garabatos van siendo sustituidos por pequeñas imágenes y dibujos, que, a su vez, dan paso a los signos” (Vygotsky 1978 p.174) Con el correr del tiempo los chicos transforman esos dibujos en palabras y así van logrando avanzar en las actividades de escritura. Se debe resaltar el papel que juegan las imágenes, porque estas son la representación clara de las palabras o los objetos y la idea es que los niños vean la escritura como una actividad que sirve para algo.

Por todo lo expuesto anteriormente y retomando a Vygotsky (1978) quien sostiene que:

La escritura debería poseer un cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida. Sólo entonces, podremos estar seguros de que se desarrollará no como una habilidad que se ejecuta con las manos y los dedos, sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja. (p. 177)

De esta manera, el estudiante reconoce la escritura como una actividad que le va cultivando el pensamiento y al mismo tiempo le facilita expresarse. Es aquí cuando se debe aprovechar para resaltar el papel de la escritura, para que niños y jóvenes se familiaricen cada vez más con este ejercicio que debe ser una tarea agradable y necesaria para la vida de cada uno de los estudiantes.

2.5 Cognición y metacognición

El ser humano en el transcurrir de su vida va desarrollando su proceso cognitivo considerado por Flavel (1985) como un aprendizaje en el cual los niños, jóvenes y adultos adquieren conocimientos y habilidades por medio de la participación en diferentes actividades de carácter social. Estos conocimientos pueden lograrse en la interacción con padres, docentes, niños, pares académicos u otras personas con las cuales se tenga la oportunidad de interactuar. En este orden de ideas se retoma el concepto de cognición desde Klimenco y Álvarez (2009) quienes la asumen como “los diferentes elementos que participan en la actividad cognoscitiva (estrategias, procesos, operaciones, etc.) para cumplir con la tarea” (p. 18). Así las cosas, se pretende que los estudiantes tengan la posibilidad de apropiarse de diferentes estrategias que contribuyan al desarrollo de la escritura de manera significativa; de tal forma, que al finalizar la intervención los textos que produzcan hayan mejorado su calidad.

Por otra parte, es de aclarar que la cognición tiene una estrecha relación con la metacognición. Pues en este caso, los procesos cognitivos son los que permiten que una persona reflexione sobre los conocimientos adquiridos y pueda establecer relaciones entre lo que aprendió, cómo lo aprendió, las dificultades que tiene frente a este proceso y las fortalezas que ha logrado construir. Según Flavel (1976) la metacognición es “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos” (citado por Klimenko y Álvarez 2009 p.17). Desde esta perspectiva psicocognitiva se enmarca esta investigación con el propósito de fomentar en los estudiantes el conocimiento personal, las fortalezas para un mejor aprendizaje con el ánimo de ofrecer estrategias que permitan superar dificultades y potenciar la escritura.

Por otro lado, la metacognición se refiere principalmente a dos aspectos, el primero corresponde al conocimiento que adquiere la persona en relación con su propia actividad cognitiva y el segundo, a la realización del control sobre la propia actividad cognitiva. Esta categoría adquiere relevancia, en la medida que el estudiante logra reconocer durante el proceso cómo aprende y controla su escritura para perfeccionar sus escritos.

De la misma manera, Díaz y Hernández (2002) sostienen que “la metacognición puede describir o declarar lo que uno sabe sobre sus propios procesos o productos de conocimiento” (p.

247) en este sentido el estudiante puede establecer si sus conocimientos los recuerda de manera sencilla o si por el contrario requiere acudir a estrategias que favorezcan dicha actividad. Así mismo es capaz de reconocer cuales son las estrategias que le facilitan lograr los aprendizajes de manera eficaz y significativa.

2.5.1 Estrategias cognitivas y metacognitivas

En lo que respecta a las estrategias metacognitivas, se hace énfasis en la elaboración de esquemas, notas, borradores, tachado, correcciones, etc. Cada una facilita que los estudiantes comprendan que un texto no se escribe de una vez, sino que requiere de varios borradores en los cuales la escritura se va perfeccionando hasta lograr un producto de mayor calidad. La posibilidad de evaluar y hacer correcciones brinda herramientas que hacen de la escritura un proceso que se perfecciona con el pasar del tiempo.

De esta manera, se proponen trabajar algunas de las estrategias metacognitivas presentadas por Díaz y Hernández (2002) las cuales son: planeación o planificación, supervisión o monitoreo, revisión o evaluación y la autorregulación consciente para que los estudiantes al desarrollar cada ejercicio de escritura acudan a estos ejercicios y alimenten sus escritos para que día a día mejoren su calidad.

2.6 El taller pedagógico

Dado que en esta investigación se tiene previsto un ejercicio de intervención, se advierte que esta se hará por medio de talleres. Estos tienen la posibilidad de convertirse en una herramienta investigativa que ofrece características dialógicas, las cuales brindan a los estudiantes y al profesor la oportunidad de compartir saberes y experiencias en la construcción de nuevos aprendizajes. De esta manera, la interacción entre ellos les permite discutir sobre conocimientos previos y nuevos para llegar a afianzar de forma significativa los procesos que se vivencian dentro del aula. En relación a lo anterior Rodríguez (2012) sostiene que el taller “se relaciona con toda actividad compartida, de carácter práctico o teórico- práctico, caracterizada por ciertos niveles de participación” (p.13) en este sentido, con esta investigación se pretende incentivar a los estudiantes para compartir los conocimientos y las experiencias a favor de nuevos aprendizajes durante los ejercicios de escritura planteados.

Por otra parte, los talleres ofrecen la posibilidad de hacer evaluación entre pares para reconocer fortalezas y debilidades con respecto a los desempeños en las diferentes actividades que realizan y en el caso de la escritura leerse para lograr correcciones y mejorar sus propios aprendizajes.

Todo lo anterior, al involucrar la enseñanza y el aprendizaje como prácticas sociales y en este sentido, Rodríguez Luna sostiene que dichas prácticas “requieren una ayuda sistemática, planificada y continuada a fin de que los miembros de la colectividad alcancen los procesos de desarrollo y socialización, para lo cual, se les facilita el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales”. (p.32) Cabe aclarar que al planificar los talleres se involucra en ellos acciones que contribuyan a la evaluación y autoevaluación de las actividades y los conocimientos alcanzados.

De igual manera, se tienen en cuenta los planteamientos de Ander-Egg (1991), donde el taller desde el ámbito pedagógico es visto como “una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo.” (p.10). Para este caso, durante la intervención que se pretende llevar a cabo el objetivo central es que los estudiantes tengan la posibilidad de trabajar en grupo compartiendo experiencias y conocimientos a la vez que construyen saberes nuevos.

2.7 La consigna

Los procesos de enseñanza aprendizaje cada vez resultan más complejos, máxime si los docentes se enfrentan a problemáticas nuevas como la diversidad de poblaciones, etarias, étnicas, la falta de espacios como bibliotecas, y otras restricciones que dificultan las prácticas docentes asociadas con la enseñanza de la escritura. Por tal motivo, Los maestros en su tarea constante de enseñar se ven en la necesidad de elaborar unas instrucciones claras y precisas para que los estudiantes puedan desarrollar las actividades que se proponen en el aula. Para ello pueden tomar la consigna como la propone Atorresi (2010) quien considera que “las consignas pueden ser muy variadas, deben garantizar que la tarea realizada por los estudiantes sea, efectivamente, la que se esperaba”. Orientar y especificar la producción escrita de un determinado tipo de texto en un contexto específico.” (p.59) En este sentido, para que se logre desarrollar de forma efectiva una tarea, quien elabora la consigna debe hacerla de la manera más clara posible para que los

estudiantes puedan hacer una interpretación que favorezca la producción de un texto de forma acertada.

Así mismo, en la consigna se debe especificar claramente cada uno de los elementos que se van a abordar en el ejercicio que se va a desarrollar. De esta manera, los aprendices podrán vislumbrar las expectativas que tiene el docente frente a la actividad propuesta para cumplir con la tarea asignada y teniendo la certeza de que esta va a ser evaluada según los criterios que se han planteado en la instrucción dada. En este sentido, Atorresi (2005) plantea que “la consigna debe contener una serie de aspectos que permitan guiar la producción escrita del estudiante y a la vez que puedan dar cuenta de su aprendizaje.” (p.60)

Por otra parte, Riestra (2010) considera la consigna como una herramienta fundamental que se utiliza para proponer las tareas. Por tal motivo, la define como “textos orales y escritos producidos en la interacción socio-discursiva de todos los niveles de enseñanza” (p. 178). Donde se proponen actividades que pueden facilitar la interacción entre estudiantes y con el docente para alcanzar mejores niveles de desempeño en cada ejercicio desarrollado.

De la misma manera, Riestra asume la consigna como aquella estrategia que lleva al docente a conocer en sus estudiantes la zona de desarrollo potencial, donde se reconocen las capacidades para hacer algunas actividades con la ayuda de los demás. Situación que lo lleva hacia la zona de desarrollo próximo para que en la interacción con los demás y sus propios conocimientos adquiera nuevos aprendizajes.

Por otro lado, Fajre y Arancibia (2000) sostienen que “La realización de una consigna siempre implica un lugar de enunciación, un lugar ideológico desde donde un docente formula el texto. Desde ese lugar, que sustenta una concepción de las formas de apropiación del conocimiento” (p. 126) en este sentido, es relevante el conocimiento de los estudiantes y del contexto al momento de proponer las consignas de trabajo que son la esencia para alcanzar nuevos saberes.

Con todo lo anterior, se puede deducir que la consigna es un texto instruccional fundamental en las aulas. Esta, forma parte de las tareas diarias de los docentes y se constituye en una práctica escolar fundamental bien sea para indicar las actividades a realizar utilizando el lenguaje oral o el escrito.

3. Referentes metodológicos

Con el paso del tiempo, la investigación en el aula ha sido un tema que ha adquirido mucha importancia. Los docentes junto con los estudiantes desarrollan muchas actividades e implementan diversas estrategias novedosas en el transcurso del año escolar, pero la mayoría, no se toman el tiempo que se requiere para sistematizar estas experiencias, de tal forma, que otros puedan conocer las innovaciones que se llevan a cabo con los diferentes problemas de enseñanza que se vivencian y así, tomar aspectos que les parezcan relevantes e implementarlos en los grupos con los cuales realizan sus prácticas educativas, de manera que favorezcan el aprendizaje y la enseñanza en otros establecimientos educativos. Dada la importancia de que la práctica docente se asuma como una práctica investigativa que pasa por la transformación de su comprensión teórico práctica, se ofrece una reflexión que antecede la intervención prevista.

A continuación, se da cuenta del paradigma, el método, y el diseño como cimientos de esta investigación. De la misma manera, se presenta el taller como propuesta didáctica para llevar a cabo la intervención y los instrumentos utilizados para la recolección de datos a favor de sustentar el interés investigativo que se ha venido trabajando, el cual está adscrito a la línea *Pedagogía de las actividades discursivas de la lengua* propuesta por la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Esta línea “se centra en la investigación sobre las modalidades del lenguaje (oralidad y escritura) y sus actividades específicas: hablar, escuchar, leer y escribir en diversos ámbitos de la acción social, expresadas a partir de diversos tipos de discursos y textos.” (p.1) Para este caso, se ahonda en la escritura y sus formas de trabajo la cual es considerada como una actividad indispensable en la vida académica.

3.1 Paradigma

En el desarrollo de esta investigación, se pretende recurrir al paradigma interpretativo desde Rodríguez (1999), en el cual se asume como objeto de estudio los fenómenos sociales que se presentan en el aula y pueden ser evidenciados por medio de la observación, los diarios de campo, las entrevistas, las grabaciones, entre otros. De esta manera la interpretación se encamina al hecho de revelar y comprender los fenómenos propios de cada realidad social, a partir de la interacción del sujeto con el objeto de estudio. Motivo por el cual, se busca que el investigador

logre transformar las prácticas escriturales con los estudiantes del curso 602 del colegio Fernando Soto Aparicio IED, a partir, de la auto-reflexión de las diferentes prácticas que se llevan a cabo en la actualidad, se utiliza la observación directa, se contextualizan los acontecimientos y se analizan documentos para dar respuesta a una problemática que se presenta en el aula. Esta, tiene que ver con el ejercicio de la escritura. Rodríguez (1999) afirma que “El propósito no es explicar, sino comprender, interpretar, profundizar en el conocimiento de la forma como se experimenta la vida social” (p. 5), es decir, que al comprender, interpretar y profundizar en el conocimiento de la vida social en el aula se tiene la posibilidad de develar fortalezas y debilidades que se pueden potenciar o superar según sea el caso.

Con base en lo anterior, se hace necesaria la reflexión de la docente investigadora para analizar el papel que hasta el momento se cumple frente a la escritura en el aula. Para ello, es indispensable realizar un acercamiento a los estudiantes a través de la entrevista, la cual permite conocer qué piensan sobre la escritura y los gustos que tienen por ella. Así mismo, los docentes posibilitan este acercamiento a través de sus experiencias y la forma en que ellos desarrollan y evalúan las prácticas de escritura. De igual manera, los cuadernos de los estudiantes representan una muestra de cómo se vive y se manifiesta la escritura en el colegio Fernando Soto Aparicio.

Por su parte, el estudio de las políticas públicas tales como: Los DBA, Los Estándares y Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, en relación con los documentos institucionales como el PEI y las mallas curriculares permiten establecer claridades sobre las propuestas que se hacen y a su vez con las mismas prácticas pedagógicas diarias. De esta manera, se contribuye a esclarecer la idea investigativa del presente proyecto.

Todo lo anterior, para comprender la temática sobre la cual se basa esta investigación. Se parte del contexto de los estudiantes y se comienza a dar mayor valor a cada uno de los procesos que se experimentan al desarrollar actividades de escritura. Se valora la importancia de hacer una transformación de las prácticas pedagógicas en el aula, especialmente las relacionadas con la escritura, para que el ejercicio de escribir tome relevancia en la vida escolar.

Por otra parte, hay que reconocer que la investigación es un proceso interpretativo en el cual es necesario poner en manifiesto las condiciones que facilitan las interpretaciones. De esta manera, se ofrece la información requerida para comprender el porqué se llega a estas interpretaciones y no a otras. Es aquí cuando se evidencia “la posición del investigador tanto en

referencia a la definición del problema a estudiar como respecto de la forma en que el investigador interactúa con el material para generar una especie particular de sentido”. (Parker citado en Gurdian 2007 p. 181). Así las cosas, en todo proceso de investigación, quien la asume es quien tiene los criterios suficientes para analizar las diferentes situaciones que allí se presentan, debido a que es la persona más cercana al contexto, en el cual, se lleva a cabo la investigación y como dice Gurdian (2007) “Uno de los elementos clave del círculo hermenéutico es la o el sujeto que interpreta, puesto que se encuentra inmerso directamente en el proceso interpretativo” (p. 184)

Todo lo anterior, se refleja en el proceso investigativo sobre el cual se está trabajando. Ya que, al tener un enfoque cualitativo se presenta una interacción permanente con los sujetos que hacen parte de la investigación y se conoce la realidad social en la cual están inmersos. Por tal motivo al hacer las interpretaciones de los corpus recogidos para analizarlos cobran sentido los diferentes elementos que allí se hacen presentes.

3.2 Enfoque metodológico

Se subraya que esta investigación, asume un enfoque cualitativo puesto que le permite al investigador ser participante y mantener una comunicación e interacción permanente con los sujetos con los cuales va a trabajar, basado en la realidad social, la percepción del contexto y la interpretación que hacen los individuos acerca del mundo. Lo cual, permite percibir las dificultades que se presentan en el grupo con el que va a desarrollar la investigación. Como sustenta Bonilla (1997), el conocimiento de la realidad social va más allá del dilema de los métodos

“La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que siente el sujeto de su propio contexto” (p. 47).

Visto de esta manera, el investigador tiene la posibilidad de adquirir toda la información pertinente para el desarrollo de su investigación.

Así las cosas, al establecer una constante interacción entre los diferentes integrantes del proceso investigativo, el investigador puede descubrir las problemáticas que se vivencian dentro del contexto en el que trabaja y se apoya en ellas para conocer la realidad. Para el desarrollo de

esta investigación, se implementa la lectura etnográfica del contexto como herramienta que permite a este enfoque, hacer uso de las diferentes estrategias de recolección de información, dentro del ambiente propio de la enseñanza. Allí, la interacción entre estudiantes y docentes da la posibilidad de conocer las problemáticas que se presentan en el aula. De esta manera, se garantiza la recolección de datos por medio de técnicas como: la observación participativa, las historias de vida, las entrevistas, los diarios y los cuadernos de campo, etc. Para llegar a la reflexión docente y con esta a la transformación de las prácticas pedagógicas.

Toda la información recolectada favorece el desarrollo de la investigación en la medida que aporta a esclarecer las dificultades que se presentan y a obtener los elementos necesarios para que cumpla con los objetivos propuestos. De esta manera, se logró identificar las dificultades que enfrentan los estudiantes al momento de escribir. Motivo por el cual, es evidente la necesidad de transformar y llevar a cabo una práctica pedagógica donde el estudiante sea el principal agente constructor de la escritura.

3.3 Investigación acción en la transformación de las prácticas de enseñanza

Conforme a lo anterior y a las características de los estudiantes, se trabajará el diseño investigación acción para explorar en el aula de clase. Diseñar un plan que se pueda implementar, evaluar y hacer las transformaciones necesarias. Pues este tipo de diseño, permite que los participantes auto reflexionen sobre su entorno, hagan las interpretaciones y explicaciones a partir de la investigación. Luego reflexionar sobre la forma como se están llevando a cabo las prácticas educativas, analizar las acciones humanas y profundizar en las problemáticas que allí se presenten para obtener una transformación de la realidad pues según Elliott (2000):

La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen (p. 5).

Por tanto, al utilizar este diseño se tendrá la oportunidad de hacer observaciones en el aula de clases y análisis de las mismas aplicando diferentes instrumentos que permitan la recolección de información para indagar sobre la realidad del grupo frente a los procesos de escritura y las oportunidades de investigación que se puedan presentar.

Desde la mirada del investigador, la exploración en el aula favorece la reflexión de las prácticas docentes. Es aquí donde se tiene la oportunidad de hacer un análisis de la forma como se está enseñando y cómo se involucran los estudiantes en el aprendizaje para implementar las estrategias apropiadas durante los ejercicios de escritura de tal manera que los estudiantes comprendan que el escribir no es una actividad sin sentido, sino que se tiene la herramienta que favorece la expresión de pensamientos, ideas y sentimientos.

Por consiguiente, las actividades que se plantean para los estudiantes, se dirigen al fomento de una serie de experiencias en las que se vincule el contexto, los destinatarios reales y se tengan en cuenta los intereses de los estudiantes. Esto, para hacer de la escritura una tarea significativa que involucre al estudiante y le permita reconocer la importancia de escribir un texto en el que se logre transmitir al receptor toda la información que se requiere para que el mensaje sea claro y preciso. De la misma manera los estudiantes tendrán la posibilidad de entender que un texto puede corregirse las veces que sea necesario y no por eso se ha de perder la esencia del mismo, sino que fortalecerá los ejercicios de escritura.

3.3.1 Fases del diseño

Tomando como base el diseño y después de realizar la reflexión sobre las prácticas docentes que se llevan a cabo en el aula, se inicia la primera fase en la que se hace la descripción del problema de investigación. Luego, en la segunda fase que corresponde a la exploración, se avanza en el planteamiento de hipótesis que permitan transformar las prácticas pedagógicas, para así pasar a la tercera fase que es la construcción del plan de acción en el que se evalúa y se revisa el logro de los objetivos trazados. Esto permite repensar los aciertos y fallas ejecutadas por el docente, permitiéndole replantear una práctica más efectiva que genere un saber pedagógico y posibilite la implementación de nuevas experiencias con los estudiantes.

Para iniciar con las fases del diseño, se toma la primera de ellas *identificación de una idea*. la cual surgió de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que se dan en el aula y permiten ver la forma como se ha venido trabajando la escritura con los estudiantes. Esto permitió reconocer la urgencia de transformar las prácticas pedagógicas para hacer de la escritura una tarea más amena y significativa para los estudiantes.

Como segunda medida, se pasa a la *Exploración* sobre las propuestas de trabajo acerca de la escritura planteadas en diferentes documentos académicos. Se inició haciendo un recorrido por los documentos de políticas públicas, documentos institucionales, antecedentes investigativos y finaliza con la revisión de las diferentes teorías que le dan sustento a esta investigación. Durante este proceso se encuentran teorías sobre la escritura proceso, cognición, metacognición, texto expositivo y el taller, las cuales, brindan los elementos requeridos para formular la propuesta de intervención.

En tercer lugar, está la *construcción de un plan de acción* el cual se estableció después de revisar diferentes trabajos de investigación donde el taller fue una estrategia didáctica que dio resultados positivos frente al manejo de la escritura en el aula. Este brinda a los estudiantes la oportunidad de interactuar y construir los conocimientos por medio de diferentes actividades que se correlacionan entre sí para facilitar los aprendizajes.

En este sentido, se proponen cinco talleres que puedan dar cuenta del trabajo de la escritura en el aula. El primero de ellos, va dirigido hacia el reconocimiento de los conocimientos previos que tienen los estudiantes frente al texto expositivo, que es la tipología textual que se va abordar por medio de la escritura en el transcurso de esta investigación. Para ello se proponen varias actividades, donde se hace lluvia de ideas, emparejamiento de tipos de texto con sus características y lectura de esta clase de texto como acercamiento para luego introducir la escritura.

En el segundo taller, se pretende que los estudiantes logren reconocer la estructura y características del texto expositivo. Para ello, se hace la lectura de varios textos de esta tipología textual, de manera que los estudiantes logren reconocer las partes que lo conforman, la forma como se presenta cada una de ellas y de esta manera se familiaricen con estos para el reconocimiento de su estructura de tal manera que pueda ser desarrollada en el momento que se inicien las actividades de escritura.

En el tercer taller, la consigna va dirigida hacia la planeación y textualización del primer borrador de un texto expositivo. Para ello, se propone la observación de un video que habla de perros extraordinarios en el cual, se exponen diferentes razas e introduce al tema que se va a abordar que corresponde a mascotas. Más adelante se encontrarán una serie de preguntas sobre las mascotas que al responderlas le servirá para extraer ideas que puedan ser abordadas en la

planificación del texto que se va a elaborar. Finalmente, se construirá el primer borrador para ser revisado entre pares y por la docente.

En el cuarto taller, se llevará a cabo una revisión entre pares en la que cada estudiante debe leer, evaluar y comentar dos textos de los que elaboraron sus compañeros basados en la rejilla de evaluación. La idea es que se haga de la manera más objetiva posible, se escriban las observaciones que servirán de insumo para que cada autor pueda hacer la reescritura correspondiente.

Para finalizar el diseño de intervención, se propone un quinto taller dirigido a la reescritura. Aquí cada estudiante leerá e interpretará las observaciones y sugerencias dadas por sus compañeros y docente de tal manera que pueda sacar de ellas el mayor provecho posible para construir la versión final del texto. Al terminar este escrito debe volver a la rejilla de evaluación para corroborar que todos los aspectos fueron abordados en su escrito y que ya puede hacer la respectiva entrega. Cabe destacar que en esta investigación la propuesta de intervención no se va a implementar a razón de la situación de confinamiento que se viene presentando desde marzo del presente año.

3.4 Población

La importancia de todo lo esbozado anteriormente, confluye en la población con la cual se desarrollará la investigación. Por lo tanto, además de la lectura etnográfica del contexto (LEC) expuesta en el primer capítulo, se presentan algunas características que identifican el grupo de estudiantes que participan en la investigación.

En este caso, se trabaja con el grado 602 del Colegio Fernando Soto Aparicio IED conformado por 40 estudiantes de los cuales son 25 niñas y 15 niños que oscilan entre los 11 y los 15 años de edad. Es un grupo que mantiene muy buenas relaciones interpersonales, pero varios de ellos muestran apatía para desarrollar el trabajo académico y argumentan que en muchas ocasiones las actividades propuestas no son de su agrado y que algunas de las tareas enviadas para la casa no pueden ser desarrolladas porque sus padres no tienen la suficiente formación académica para poderles colaborar.

Por otra parte, las familias a las cuales pertenecen los estudiantes están enmarcadas en los estratos uno, dos y tres, se dedican a trabajar en ventas ambulantes, empleados de oficios varios,

entre otros. Su núcleo familiar, en algunos casos, está conformado por mamá, papá y hermanos, en otros por uno de los padres, tíos, primos o abuelos y en otros casos por uno de los padres o sus compañeros sentimentales. La gran mayoría de los chicos, no viven cerca de la institución, vienen de barrios aledaños como Patio Bonito, Roma, Britalia, Bosa entre otros, por lo tanto, hacen uso de rutas escolares, buses de transporte público, bicicletas o se trasladan a pie para llegar a la institución. Por tal motivo, las llegadas tarde son recurrentes y hay momentos en los que interfieren para el normal desarrollo de las actividades.

En cuanto a la escritura, se observa que tienen mayor facilidad para la producción de textos narrativos. Sin embargo, en muchas de las actividades propuestas consideran que esta se puede desarrollar en un solo momento y se molestan cuando se les solicita el favor de volver a leer para revisar y corregir lo que escribieron. Una de las mayores preocupaciones ante actividades de este tipo es la extensión que debe tener el texto y no el mensaje que se quiere transmitir.

Por otra parte, como se mostró en el planteamiento del problema, los textos expositivos son pocos trabajados. Por lo tanto, al solicitarles construcciones de este tipo los chicos plantean un tema y en la mayoría de los casos las ideas no son desarrolladas dentro del escrito y les hace falta coherencia y cohesión. Todas las anteriores situaciones deben trabajarse con los estudiantes del grupo para que su aprendizaje se vaya consolidando cada día más.

Después de esto, se debe resaltar que a pesar de que los estudiantes son provenientes de estratos socioeconómicos bajos, muchos de ellos tienen la posibilidad de contar con equipos de última tecnología como computadores, tabletas o celulares que les permiten constante comunicación por medio del chat. Estos elementos podrían ser de gran utilidad durante las clases si los docentes contribuyen con actividades que favorezcan el uso de estos aparatos como herramientas para el aprendizaje.

3.5 Instrumentos

La recolección de información, se realiza mediante entrevistas semiestructuradas dirigidas a padres, estudiantes y docentes. Con ellas se buscó un acercamiento a los estudiantes para conocer qué entienden por escritura, los intereses que tienen frente a la misma, las dificultades a la hora de escribir, que tanto les gusta escribir y que les gustaría aprender sobre el tema. En

relación con los padres de familia, la idea era saber su opinión sobre la forma como ellos ven la escritura y que piensan de la manera como es abordada en la escuela. En lo que corresponde a los docentes, se consideró de vital importancia conocer sus concepciones, las dificultades que ven en sus estudiantes, como desarrollan sus prácticas pedagógicas y cómo evalúan los aprendizajes en el aula en relación a la producción de textos.

De otra parte, se usaron los diarios y notas de campo, (ver anexo 1) al igual que los cuadernos de los estudiantes, para registrar debilidades y fortalezas tanto en la práctica docente como en la producción escrita de los estudiantes y a partir de allí extraer los aspectos en los que se debe profundizar y corregir tanto en la escritura como en las prácticas docentes.

A partir del análisis de los anteriores instrumentos fue posible definir el problema al igual que la manera para intervenir sobre el mismo. Ya que, el objetivo central es transformar las prácticas de escritura para que estas sean valoradas y evaluadas en conjunto y se logren establecer como un ejercicio que permite la expresión y el pensamiento.

Para finalizar, cabe señalar que la investigación acción permite hacer reflexión constante sobre las prácticas que se llevan a cabo. De igual manera, el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo ofrecen un conocimiento más detallado de la población para entender sus necesidades y expectativas de aprendizaje.

3.5 Categorías de análisis

Las categorías de análisis propuestas para la sistematización de resultados derivados de esta investigación, se condensa en la siguiente tabla. Estas categorías se derivan del marco teórico que sustenta esta investigación y que a su vez están divididas en subcategorías y unidades de análisis que analizadas en detalle darán cuenta del alcance de los objetivos propuestos, los cuales podrán ser corroborados en el momento que sea posible llevar a cabo la aplicación del diseño de intervención que queda planteado en este trabajo.

Tabla 4: categorías

OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE ANÁLISIS
Potenciar la escritura de textos expositivos en los estudiantes del grado 6 del colegio Fernando Soto Aparicio IED a través de estrategias cognitivas y metacognitivas	1. Modalidad escrita de la lengua 2. Textos expositivos	1.1 Escritura como proceso 2.1 Macro estructura y Microestructura del texto expositivo	1.1.1 Plan de escritura Textualización Revisión y reescritura 2.1.1 Estructura del texto expositivo Título Tema Desarrollo Conclusión
Establecer la perspectiva teórica que fundamente la producción de textos expositivos con estudiantes de grado sexto	3. Teoría psicolingüística	3.1 Estrategias cognitivas y metacognitivas	3.1.1 Reflexión y planeación de escritura 4.1.1.1 Antes 4.1.1. 2. Durante 4.1.1.3Después
Implementar talleres pedagógicos que permitan la escritura de textos expositivos como una experiencia significativa.	4. El taller pedagógico	4.1 Fases del taller	4.1.1.4 Retroalimentación 4.1.1.5 Revisión colectiva
Promover la escritura de textos expositivos a partir de la consigna para mejorar los aprendizajes en el aula.	6. La consigna	6.1 Describir 6.2 Explicar 6.3 comprender	5.1.1 lectura entre pares Evaluación entre pares

Fuente: Elaboración propia

4. Análisis y Discusión de Resultados

La reflexión que se plantea en este capítulo, tiene como objetivo hacer el análisis del trabajo de investigación. Para ello, se proponen cuatro aspectos que orientarán el rumbo del cuarto capítulo, el cual recoge los elementos más relevantes abordados en los diferentes procesos vivenciados durante el desarrollo de esta propuesta de trabajo. Esos aspectos son: primero relación entre problema, objetivos de investigación y propósitos de aprendizaje del diseño de intervención en relación con el contexto, segundo presentación del diseño de intervención, tercero interiorización teórica – práctica asumida en el trabajo y, por último, transformaciones obtenidas en la labor docente y profesional emanadas del trabajo de investigación. Así las cosas, se presenta ese recorrido como se observa a continuación.

4.1 Análisis frente a la relación entre problema, objetivos y propósitos de aprendizaje.

En este apartado se presenta el análisis y reflexión frente al proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolló durante esta investigación. Para ello, se toma en cuenta la lectura del contexto, el análisis de las políticas públicas, los documentos institucionales, los antecedentes investigativos y la revisión teórica que sustenta este trabajo. Los anteriores elementos son los cimientos para elaborar el diseño de una propuesta de intervención que está dirigida a alcanzar los objetivos propuestos, los cuales van encaminados a fortalecer la escritura de textos expositivos con estudiantes de grado sexto.

La lectura del contexto etnográfico permitió conocer más de cerca las realidades que afrontan los estudiantes y la docente en su diario vivir. Muchas veces los docentes, cuando desarrollan la enseñanza de la escritura centran su atención en aspectos irrelevantes y solo ven el producto entregado, sin preocuparse por mostrar a los estudiantes el camino para llevar esta práctica de forma agradable y significativa. Se dejan de lado aspectos básicos como la perspectiva teórica, el reconocimiento de los estudiantes, el método y otros aspectos determinantes a la hora de aprender a escribir. Por tal motivo, este trabajo se propone hacer de la escritura una actividad que genere en los estudiantes el deseo por expresarse y a los docentes la capacidad reflexiva en torno a sus prácticas.

Lo anterior, implica realizar un recorrido por asuntos endógenos y exógenos al aula para conocer los planteamientos que aparecen en las políticas públicas en relación con la escritura. Este recorrido muestra el camino trazado en estos documentos, los cuales ofrecen a las docentes

alternativas de trabajo que reconozcan las capacidades del estudiante al igual que el contexto que lo rodea para que pueda interactuar con sus compañeros en la construcción del aprendizaje. Sin embargo, al poner en práctica dichos planteamientos, se encuentra que se continúa trabajando con actividades tradicionales y se evidencia la necesidad de hacer transformaciones en las prácticas pedagógicas.

En cuanto a las prácticas de escritura que se vivencian en el aula, se observa que los estudiantes presentan dificultades cuando escriben. Estas tienen que ver con asuntos semánticos y sintácticos, tales como la gramática, la ortografía, la puntuación, o de contenido como la coherencia, la cohesión y la pertinencia. Asuntos que a veces no son enseñados por los docentes de forma apropiada pero que, de mejorarlos, contribuyen a que el estudiante se acerque cada vez más a las prácticas escriturales al encontrar un sentido a lo que escriben porque la función del escrito ha sido apropiada.

Partiendo de lo anterior, se busca trabajar la escritura para hacer un acercamiento a los planteamientos de Cassany (1994) quien sostiene que el dominio de lo escrito se puede ver como “una forma de pensar y de usar el lenguaje, de manera creativa y crítica” (p. 43). Así las cosas, los estudiantes podrán comprender poco a poco que la estructura del lenguaje y la organización de los pensamientos van entrelazadas de tal forma que la una complementa a la otra.

De igual manera, se lleva a cabo un recorrido por una serie de investigaciones con el objetivo de conocer los avances y vacíos en relación con la temática de este trabajo. De allí, se puede destacar como primera medida la urgencia de transformar las prácticas docentes en la enseñanza de la escritura, al igual que la necesidad de implementar nuevas estrategias para consolidar procesos de aprendizaje sólidos y significativos que estén relacionados con la realidad de los estudiantes.

Por tal motivo, se apropia el taller pedagógico que junto a la consigna y la evaluación servirán como herramientas de trabajo para fortalecer la escritura de textos expositivos en el aula. Este tipo de textos cobra gran importancia en el mundo académico por ser uno de los más utilizados en las explicaciones tanto de forma oral como escrita. Razón por la cual, al ser trabajado en la clase de español los estudiantes podrán comprenderlo, escribirlo y reconocerlo como un gran potencial para el aprendizaje.

Así mismo, los textos expositivos permiten a los estudiantes hacer un acercamiento a la escritura académica. Debido a que, en esta tipología textual se utiliza un lenguaje objetivo, y para llegar a consolidar un escrito de esta clase, es primordial hacer un recorrido por varias fuentes que brinden información sobre la temática que se está tratando. Situación que contribuye a fortalecer la lectura, vista esta, como una necesidad en la búsqueda de referencias para la construcción de los textos expositivos que según Slater y Graves (1990) permiten dar explicaciones significativas que pueden estar relacionadas con el contexto, algunas teorías consultadas, hechos que se han presentado u otros aspectos.

En este sentido, al establecer la relación que hay entre el problema, los objetivos planteados y el diseño de intervención emerge la posibilidad de mejorar las prácticas pedagógicas. Se destaca que, al reconocer a los estudiantes en su contexto de aprendizaje, se puede notar que estos aprenden con mayor facilidad cuando se les ofrece la posibilidad de interactuar con los compañeros y construir los conocimientos de manera colectiva. Por esta razón, se propone como estrategia de aprendizaje el uso del taller pedagógico para facilitar interacciones entre los estudiantes y el docente y favorecer el trabajo de la escritura en el aula.

Por otra parte, se plantea que los talleres pedagógicos propuestos en el diseño de intervención y que se derivan de una perspectiva teórico práctica metacognitiva, brindan los elementos requeridos para hacer de la escritura una actividad significativa. Cabe advertir, que con los talleres se toma en cuenta el contexto y los intereses de los estudiantes, dos de los aspectos fundamentales propuestos por Rodríguez (2010) para que al momento de escribir puedan expresar sus ideas y pensamientos de forma clara y amena. De igual manera al poder compartir lo que escriben, los textos son enriquecidos con las opiniones de los compañeros para hacer un uso adecuado del lenguaje y un buen desarrollo de las ideas.

Para estructurar los talleres se tuvieron en cuenta teorías sobre la enseñanza aprendizaje de la escritura y los procesos didácticos que intervienen en ella. Vistos, desde autores como Flower y Hayes (1994) y Cassany (1999)

quienes afirman que la escritura requiere diferentes momentos desde que se escoge la temática hasta que se entrega el texto terminado. Por tal motivo, los talleres están soportados en propuestas que han dado resultados en otros contextos escolares y que, seguramente, al finalizar el proceso de intervención propuesto aquí se logren los efectos esperados, pues guardan relación

entre sí y, además, las actividades tienen una secuencia organizada que se desarrolla paso a paso para alcanzar los logros establecidos.

De esta manera se pretende la transformación de las prácticas pedagógicas para que docentes y estudiantes tengan la posibilidad de compartir los escenarios educativos, reflexionar sobre el papel que desempeñan en el proceso de aprendizaje y lograr nuevos conocimientos que les puedan ser útiles en su vida cotidiana.

4.2. Presentación del diseño de intervención con cada una de sus etapas.

A continuación, se presenta el diseño de intervención del cual se espera que brinde las herramientas requeridas para fortalecer la escritura en el aula. Este diseño está conformado por una serie de cinco talleres pedagógicos basados en los planteamientos de Ander-Egg (1991) y Rodríguez (2010) con el fin de favorecer la interacción entre estudiantes y docentes para consolidar los saberes.

Estos talleres están organizados de la siguiente manera: el primero de ellos presenta un acercamiento a los textos expositivos y se constituye en la herramienta para acceder a los conocimientos previos que tienen los estudiantes frente a esta tipología textual. De esa manera se espera que emerjan los contenidos a tratar en los próximos talleres. El segundo hace un acercamiento a las principales teorías que se van a trabajar mientras se desarrolla este diseño de intervención el cual pretende que los estudiantes reconozcan las principales características del texto expositivo para tenerlas en cuenta al momento de elaborar los propios escritos.

El tercero permite la planeación y textualización del primer borrador de un texto expositivo construido por los estudiantes, en el cual se ofrecen estrategias que facilitan la consecución de los saberes requeridos en la construcción de este, al igual que la posibilidad de hacer un recorrido por los conocimientos adquiridos y los nuevos de tal manera, que sirvan de insumo para el aprendizaje de la escritura. En el cuarto taller, se ofrece la posibilidad de escribir la primera revisión del texto propuesto, actividad que será revisada tanto a manera de auto evaluación como hetero y coevaluación. En este momento se espera reconocer aciertos y desaciertos en todo el proceso desarrollado para determinar los posibles ajustes para enriquecer el texto elaborado y así pasar al quinto taller cuyo objetivo principal pretende lograr que los estudiantes escriban la segunda versión del texto. En este caso está previsto que el estudiante

logre asumir las observaciones de otros compañeros o del docente para hacer las transformaciones que se consideren necesarias en el texto, y de la misma manera logre enriquecer la coherencia y la cohesión y así presentar un texto lo más limpio y completo posible.

Es de aclarar, que en estos talleres están planteadas las estrategias pertinentes para desarrollar las categorías que emergieron en esta investigación. Todas las actividades didácticas están planeadas para que, al finalizar la etapa de intervención, los estudiantes estén en la capacidad de reconocer y desarrollar la escritura como un proceso en el cual intervienen las estrategias cognitivas y metacognitivas, al igual que pueden reconocer las características y la estructura de los textos expositivos a través de un ejercicio desarrollado por medio de la interacción.

4.2.1 Talleres para la escritura de textos expositivos en grado sexto

Introducción

Estos talleres abordan los dos componentes de la modalidad escrita de la lengua, como son la lectura y la escritura, que son la base fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a que son interdependientes y permiten la interacción con los diferentes miembros de la sociedad. Por tanto, se llevará a cabo el desarrollo de una serie de 5 talleres que brinden la oportunidad de fortalecer los procesos de lectura y escritura, haciendo énfasis en la escritura de textos expositivos. Para ello es importante especificar la población a la cual van dirigidos, debido a que serán utilizados como una herramienta de intervención durante el desarrollo de un proyecto de investigación que pretende potenciar la producción escrita de textos expositivos en los estudiantes del grado sexto.

Los talleres se implementarán en el colegio Fernando Soto Aparicio I. E. D con el grado 602 de la jornada tarde sede A conformado por 40 estudiantes de los cuales son 25 niñas y 15 niños que oscilan entre los 11 y los 14 años de edad. Varios de ellos, muestran apatía para desarrollar el trabajo académico y les cuesta realizar las actividades escolares, entre ellas las correspondientes a escritura.

Se adoptó el taller debido a que estos tienen la posibilidad de convertirse en una herramienta de investigación cuyas características dialógicas brindan a los estudiantes la oportunidad de compartir saberes y experiencias en la construcción de nuevos aprendizajes. De esta manera, la interacción entre ellos les permite discutir sobre conocimientos previos y nuevos para llegar a afianzar de forma significativa los procesos que se vivencian dentro del aula.

Justificación

Conforme con lo planeado y expuesto previamente, estos talleres se implementarán para fortalecer los procesos de escritura de textos expositivos, tomando como base los postulados del modelo cognitivo de escritura propuesto por Flower y Hayes (1994), quienes entienden que el aprendizaje de la escritura es un proceso que requiere planificación, recuperación de la información en la memoria a largo plazo, y revisión, entre otros. Por esta razón, se abordará la

escritura como eje fundamental en la investigación que se desarrolló con los estudiantes del grado 602 del colegio Fernando Soto Aparicio. Durante este ejercicio, se pretende evaluar el proceso que se involucra a la hora de escribir y no solamente el producto obtenido, logrando abarcar los intereses de los estudiantes al igual que su contexto inmediato, para que la escritura sea una necesidad que facilita la comunicación y no como una irrestricta obligación.

Como se dijo anteriormente, los estudiantes diseñan una planeación mediante esquemas y gráficos que le permita desarrollar las ideas, basados en la información que tienen guardada en la memoria a largo plazo. Posteriormente, textualizan esas ideas dando origen a un primer borrador de la escritura que le sirva como base para construir un texto siguiendo los criterios definidos en la consigna que ofrece el docente. Para continuar con la evaluación del escrito, se siguen los criterios brindados en las rejillas de evaluación proporcionadas antes de realizar la escritura.

Para la reescritura de un segundo borrador, se tienen en cuenta las observaciones y correcciones que se sugieren en la revisión y evaluación. Estas, contribuyen a la elaboración de un texto mejor construido, para continuar perfeccionándolo hasta alcanzar un escrito final que cumpla con los criterios establecidos en la consigna.

Una de las principales razones para trabajar la escritura desde los talleres, es poder avanzar en temas como la evaluación. La cual, se está llevando a cabo de manera errada en la medida que solo se tiene en cuenta la parte formal del texto escrito. Como dice Ravela (2009) se debe dar solución a tres de los principales problemas de la evaluación “el carácter puramente escolar y descontextualizado de las actividades de evaluación, la ausencia de devoluciones de carácter formativa y la arbitrariedad y falta de significado de las calificaciones”. (p. 49) Así las cosas, se propone dar un giro a la forma de evaluar los escritos, donde se haga énfasis en la evaluación formativa, la cual prioriza la cualificación para que la persona evaluada tenga la oportunidad de conocer los aciertos y desaciertos y de esta manera poder corregir los errores para potenciar sus habilidades escriturales.

Otra forma de trabajar con la evaluación formativa es dándole a los estudiantes la oportunidad de participar de forma activa en el proceso de evaluación. Para ello, los estudiantes evalúan sus avances alcanzados en la escritura al igual que los de sus compañeros. Lo cual, facilitará que entre pares se hagan las observaciones que consideren pertinentes para mejorar los escritos, estas serán de gran apoyo para hacer la reescritura de los textos y lograr nuevos avances.

Los estudiantes comprenderán que lo más importante a la hora de escribir no es la nota que van a obtener por su trabajo, sino los avances que van a lograr en los escritos que desarrollen.

Por otra parte, al considerar la evaluación formativa como una herramienta que hace parte de las estrategias didácticas utilizadas en este proyecto, se busca “ayudar al estudiante a identificar lo que ha logrado y lo que no, así como permitir al docente reorientar la enseñanza y detectar estudiantes que requieren de explicaciones u otro tipo de apoyos adicionales” (Ravela. 2009.p.51). Así las cosas, los procesos trabajados en el aula favorecerán en gran medida los aprendizajes porque se tendrán en cuenta los aciertos y desaciertos para continuar logrando las metas propuestas.

Se subraya que el taller, según Rodríguez (2012) y Ander- Egg (1991) al ser un espacio de relación entre los conocimientos escolares y la vida cotidiana de los estudiantes, promueve la experimentación y la creación; brinda la posibilidad de negociar con los educandos las temáticas que se van a abordar para que las desarrollen con más entusiasmo y apropiación durante las actividades diseñadas. Además, el taller se fundamenta en el carácter dialógico que facilita la interacción entre pares y con el docente lo cual contribuye de manera significativa a la construcción de los conocimientos porque se comparten saberes y se aprenden otros nuevos.

Así mismo, el taller involucra al docente en la adquisición de los objetivos propuestos. ofrece la posibilidad de analizar y reflexionar sobre sus propias prácticas para transformar los escenarios educativos que contribuyen a los aprendizajes, en este caso aquellos relacionados con la escritura. Todo lo anterior encaminado a mejorar o transformar las experiencias de escritura que se llevan a cabo con los estudiantes y que necesitan de manera urgente un nuevo horizonte para su significación.

En este caso, el docente asumirá el rol de guía para acompañar a los estudiantes en su proceso de recolección, análisis y evaluación de la información que contribuya a la adquisición de nuevos aprendizajes. Así, los estudiantes se apropiarán de un rol activo que les facilite experimentar y asumir nuevas formas de aprender apoyados en su contexto inmediato. Tendrán como alternativa la posibilidad de acompañar el proceso de evaluación propia al igual que la de sus compañeros; para ello será necesario participar en la elaboración de una rejilla de evaluación que se construirá junto con la docente.

Fase 1: Diseño y planeación

Antes de la elaboración de estos talleres, se concertó con los estudiantes el tema sobre el cual se van a desarrollar las sesiones propuestas en este documento, de tal manera que se pueda partir de los intereses de ellos y el trabajo dentro y fuera del aula adquiera mayor relevancia e interés por parte de los estudiantes. De esta manera, el aprendizaje será significativo, y, por tanto, más agradable para los estudiantes.

Las actividades didácticas previstas en los cinco talleres, insisten en la escritura como un proceso de enseñanza aprendizaje. Al iniciar con la lectura se espera obtener información relevante que se puede poner en práctica a la hora de escribir, se realizará la planeación de los textos que se van a producir, para continuar con la textualización por medio de la escritura de un primer borrador, la revisión del mismo y la reescritura para la entrega final, para que el texto elaborado cumpla con los parámetros establecidos desde el comienzo.

Por tal motivo, en los talleres se trabaja desde la consigna la cual es vista como una herramienta que contribuye al trabajo en el aula en la medida que al diseñarla el maestro utilice un lenguaje claro y sencillo. De esta manera, el estudiante tendrá la posibilidad de interpretar la tarea y al plantear la respuesta se verá reflejada la actividad tal y como fue planeada por el docente. Lo que quiere decir que la evaluación que se realice a dicha tarea reflejará buenos resultados.

En esa medida, los estudiantes pueden comprender que la escritura tiene unos propósitos claros dirigidos a un lector. Por tal razón, se debe presentar la elaboración de un texto que logre transmitir el mensaje que se desea dar a conocer, al mismo tiempo que el autor reconoce la escritura como la posibilidad de expresar los pensamientos y que el texto debe hablar por sí solo porque el autor no va a estar para poderle explicar al lector los planteamientos o las ideas que no quedaron claras.

4.2.1.1 Taller 1

A jugar y explorar con textos expositivos

Objetivo de enseñanza

Desarrollar un plan de formación desde el conocimiento previo de los estudiantes.

Consigna

Los estudiantes:

Establecen la relación de los diferentes tipos de textos (narrativo, lírico, descriptivo, expositivo y argumentativo) con las características que los identifican y se autoevalúan por medio de una rejilla.

Reconocen sus conocimientos previos sobre el texto expositivo mediante un ejercicio de exploración de este tipo de texto.

Contenidos: Lectura y comprensión de textos expositivos.

Aspectos a evaluar: Expresión oral, comprensión de textos, rejilla de autoevaluación diligenciada.

Actividad de apertura

Para desarrollar este taller se deben tener en cuenta cada una de las indicaciones que se proporcionan en las diferentes fases del mismo.

Para iniciar responde de forma oral, respetando el turno de la palabra de los compañeros, las siguientes preguntas: ¿Qué tipos de textos conoces? ¿Qué características tienen cada uno de ellos? Sus respuestas se anotan en el tablero. Luego, escucha atentamente a la docente quien hace una síntesis del tema que se está tratando.

A continuación, lee el siguiente cuadro y relaciona los tipos de textos con sus características. Escribe el número del tipo de texto en la casilla de respuesta que corresponde a las características que lo identifican.

Número	Tipo de texto	respuesta	Características
1	Narrativo		Buscan sostener o derribar una tesis, su objetivo principal es persuadir al receptor de adoptar la perspectiva del autor
2	Lírico		El narrador. Es quien cuenta la historia, tiene unos personajes, se desarrolla en un espacio, en un tiempo determinado, consta de inicio nudo y desenlace
3	Descriptivo		Predominan las oraciones enunciativas, se utiliza la tercera persona, los verbos de las ideas principales se conjugan en modo Indicativo, se emplean gran cantidad de términos técnicos o científicos.
4	Expositivo		Predominan siempre los sentimientos del autor, generalmente se expresa en primera o tercera persona, se puede encontrar en verso o en prosa, estos textos son muy cortos
5	Argumentativo		Detallan un objeto, un espacio, una persona o un animal, representan algo con palabras, mostrando sus distintas partes, modalidades o circunstancias. Procura no omitir detalles de lo que está hablando.

Actividad didáctica

A continuación, organicen grupos de 4 personas, lean los textos que se entregan de forma impresa, analicen y discutan con sus compañeros ¿cuál es el tema que se desarrolla en cada uno de ellos?, ¿qué características comunes se presentan entre ellos? y ¿a qué tipo de texto corresponden según lo trabajado en la actividad anterior? Al finalizar socialicen los acuerdos del grupo frente a las respuestas dadas a las preguntas durante la actividad realizada.

Actividad didáctica de cierre

Para finalizar el taller, cada estudiante entrega diligenciada la siguiente rejilla de autoevaluación.

Apreciado estudiante, marque con X según su desempeño en la actividad.

Rejilla de autoevaluación			
Criterio de evaluación		Si	No
1	Hice aportes sobre las diferentes clases de textos		
2	aporté características de diferentes clases de texto		
3	Me hice participe en la síntesis sobre tipos de texto		
4	Participé en el ejercicio de emparejar textos con sus características		
5	Colaboré en la lectura de los textos durante la actividad de desarrollo		
6	Comprendí el mensaje central del texto		
7	Encontré por lo menos una característica común entre los textos recibidos por mi grupo		
8	Participé en la socialización de los textos leídos		
9	Escuché y respeté las opiniones de mis compañeros y docente		
10	Diligencie la rejilla de autoevaluación para entregar		

4.2.1.2 Taller 2

Conozco y aprendo con el texto expositivo

Para desarrollar este taller es necesario leer con atención la siguiente información de tal manera que le facilite el trabajo durante el taller

Objetivo de enseñanza

Potenciar el conocimiento de las características y la estructura de un texto expositivo

Consigna de evaluación

Los estudiantes:

Reconocen las características (información objetiva, ordenada, y coherente) y la estructura (Título, tema, desarrollo y conclusión) de los textos expositivos a partir de la lectura y análisis de varios de ellos y la construcción de un mapa conceptual con sus características.

Contenidos: texto expositivo, características, estructura

Aspectos a evaluar:

Características y estructura de los textos expositivos.

Actividad de apertura

La docente inicia el taller preguntando a los estudiantes ¿qué aspectos relevantes fueron trabajados en la sesión anterior? Los anota en el tablero, complementa las ideas y pregunta ¿qué crees que vamos a aprender hoy? y se anotan las respuestas en el tablero para revisar al final los aciertos.

Actividad de desarrollo

Los estudiantes se organizan en grupos de cuatro.

Instrucción para el docente: a cada grupo se le entregan tres preguntas impresas y dos textos de los que se presentan a continuación, uno completo y otro segmentado. También se disponen en el espacio una serie de imágenes impresas, visibles para todos. Enseguida, la docente da las siguientes indicaciones.

1. Leer atentamente el texto completo y discutir al interior del grupo las respuestas de las siguientes preguntas.

¿Cuál es el asunto o tema que aborda el texto?

¿Qué tipo de información ofrece y en qué orden la presenta?

¿El tema es presentado y desarrollado dentro del texto?

¿Se presenta una conclusión en el texto?

¿Para qué sirve la información que contiene el texto?

2. Siguiendo el ejemplo del texto que se entregó completo, organicen los segmentos de texto que recibieron y respondan las preguntas trabajadas en el punto anterior.
3. Al interior de cada grupo identifique las razones que los llevaron a organizar los fragmentos de la forma en que lo hicieron.
4. De las imágenes dispuestas en el espacio, elijan la que se relaciona con cada texto y argumenten cómo se pueden complementar entre sí texto e imagen.
5. Al finalizar el ejercicio, cada grupo socializa sus respuestas, las razones para organizar el texto fragmentado y la relación que establecieron con la imagen.

Textos para trabajo por grupos:

ÁGUILAS

Majestuosas, sigilosas, veloces, inteligentes y hábiles: si el mar es de los tiburones y la sabana de los leones, la hegemonía del reino de los cielos es de las águilas. Pertenecientes a las familias Accipitridae, este tipo de aves sobrevuelan los cielos de todo el mundo excepto los antárticos. Depredadores por excelencia estos pájaros son temibles aves de presa. Cuentan con un pico fuerte y robusto acabado en punta y hacia abajo que les facilita la tarea de separar los pedazos de carne de sus víctimas. También gozan de un sentido de la vista extraordinario con el que pueden divisar a sus presas a grandes distancias y, además, sus potentes y robustas garras les permiten atrapar animales más grandes que ellas y trasladarlos por el aire.

Pese a ser símbolo de numerosas naciones por sus encomiables atributos y su majestuoso porte, y pese a situarse en lo más alto de las cadenas alimentarias de las que forma parte, numerosas especies de águilas se encuentran en la actualidad en peligro de extinción

debido a la progresiva pérdida de hábitats, la ausencia de presas e incluso en algunos lugares la actividad de los cazadores. Un ejemplo de ello es el águila imperial blanca, una de las especies en peligro de extinción en España.

<https://www.nationalgeographic.com.es/animales/aguilas>

ORANGUTÁN

Viendo cualquier foto de un orangután no es extraño que la palabra malaya que designa a estos mamíferos signifique “persona del bosque”. La principal diferencia visual respecto a nosotros es su tupido pelo naranja y sus enormes brazos que les sirven para desplazarse de rama en rama sin problemas y perfectamente adaptados para la vida en los árboles, en los que pasan más de 90% de su vida. Para hacernos una idea, un orangután puede llegar a tener una envergadura de unos dos metros entre la punta de sus dedos. De hecho, cuando un orangután está de pie, sus manos casi tocan el suelo.

La mayor parte de su dieta consiste en fruta y hojas recogidas de árboles de la selva tropical. También comen corteza, insectos y, en raras ocasiones, carne.

Los orangutanes macho son en relación a las demás especies de primates, animales bastante solitarios. Las madres y sus hijos, sin embargo, comparten un fuerte vínculo. Los bebés se quedarán con sus madres durante unos seis o siete años hasta que desarrollen las habilidades necesarias para sobrevivir por su cuenta.

Los orangutanes son omnívoros, viven entre 30 y 40 años cuando están en libertad, tienen un peso entre 35 y 80 kilos y suelen medir entre 1,20 y 1,50 centímetros. A pesar de ser uno de los primates más famosos y queridos del mundo, está en peligro de extinción debido a la pérdida de su hábitat, en Sumatra y Borneo.

<https://www.nationalgeographic.com.es/animales/orangutan>

MANTIS RELIGIOSA

Debe su nombre a la posición de sus dos extremidades delanteras, que se juntan en lo que la emulación de una plegaria. Viven alrededor de un año, a lo largo del cual mudan 6 veces la piel antes de llegar a su etapa adulta.

Pese a su nombre estos fascinantes insectos son formidables depredadores. Tienen cabezas triangulares en un largo "cuello" o tórax alargado y pueden girar sus cabezas hasta 180 grados para escanear su entorno con sus cinco ojos -dos compuestos y tres más pequeños situados entre los dos primeros- que le otorgan una visión privilegiada.

Sus largas patas delanteras cuentan con espinas que le ayudan a sujetar firmemente a sus presas, a las que esperan pacientemente para tenderles una emboscada. La mayoría de estos ejemplares son de color verde o pardo, un rasgo que aprovechan para un perfecto camuflaje entre hojas y ramas de las plantas.

Pero si hay una característica célebre de este tipo de insectos es la extraña conducta que muestran durante o después del apareamiento, cuando en ocasiones la hembra devora al macho. Suele empezar por la parte superior y continúa intentando no dañar las partes del cuerpo implicadas en la reproducción.

<https://www.nationalgeographic.com.es/animales/mantis-religiosa>

LOBOS

El lobo, más conocido con el nombre científico de *Canis Lupus* es un mamífero placentario del orden de los carnívoros. Los lobos siempre han sido objeto de la leyenda debido a su aullido, el cual usan para comunicarse. Un lobo solitario puede aullar para atraer la atención de su manada del mismo modo que los aullidos de una manada pueden actuar como mensajes territoriales entre varias de ellas.

Los lobos se agrupan en manadas de entre 6 y 20 animales y generalmente dirigida por

una pareja reproductora y dominante. Son animales muy inteligentes que viven organizados en manadas, que por lo general no suelen superar los quince o veinte miembros como máximo, y cuya estructura jerárquica está muy marcada.

Viven entre seis y ocho años. Las manadas suelen tener un comportamiento territorial, cubriendo alrededor de 200 kilómetros cuadrados. Evitan los lindes de su propio territorio para no tener encuentros –en ocasiones muy agresivos– con las demás manadas.

La historia entre hombre y lobos siempre ha sido contradictoria. Aunque estos casi nunca atacan a los seres humanos, los lobos han sido históricamente considerados uno de los enemigos naturales más temibles del mundo animal. Debido a su naturaleza cazadora los lobos siempre han entrado en conflicto con los intereses humanos, provocando pérdidas a los rebaños ganaderos del todo el mundo. Es por ello que en innumerables ocasiones los lobos han sido disparados, atrapados y envenenados. Antiguamente el lobo o *canis lupus* habitaba en la mayoría de las regiones del hemisferio norte, aunque en la actualidad los miembros de esta especie se han reducido enormemente debido a la destrucción de su hábitat y a la caza por parte del hombre.

<https://www.nationalgeographic.com.es/animales/lobos>

OSOS

Los úrsidos son mamíferos caracterizados por su gran tamaño y de la que se conocen ocho especies diferentes, siete de las cuales viven en el hemisferio norte a excepción del oso de anteojos que vive en América del Sur. Muchas de estas especies se encuentran los mayores carnívoros que pueblan la Tierra.

Los osos cuentan con una enorme y fuerte mandíbula que les permite alimentarse de carne además de frutos, raíces e insectos. Se trata de animales omnívoros que comen prácticamente de todo y que a pesar de que su vista y su oído son limitados, gozan de un muy buen olfato con el que son capaces de detectar a kilómetros un pequeño rastro de comida. Pueden llegar a medir 2,80 metros de largo y pesan alrededor 500 kilos aproximadamente. Suelen tener un pelaje denso y oscuro –excepto los osos polares y los pandas– y unas fuertes garras en sus extremidades. A pesar de su aspecto tosco y lento,

son muy ágiles y sigilosos en caso de necesidad.

Entre todas las especies de osos algunas son más vulnerables, como el caso del oso panda gigante, cuya población, en continuo declive, se encuentra en peligro de extinción. Otro ejemplo de animales en peligro de desaparecer de ciertas zonas geográficas es la subespecie de Oso Negro (*Ursus americanus eremicus*), la cual aparece como una de las especies en peligro de extinción en México según la Norma Oficial Mexicana de Especies en Riesgo.

<https://www.nationalgeographic.com.es/animales/osos>

ARAÑAS

Las arañas son un conjunto de animales artrópodos muy abundante en todo el mundo y del que se conocen aproximadamente unas 45.000 especies diferentes. Son el orden más numeroso de la clase *Arachnida* y están lejanamente emparentadas con otros grupos de artrópodos, como los insectos. Se trata además de uno de los grupos más diversos, colocándose en cuanto al resto de organismos en el séptimo lugar respecto a su diversidad.

Las arañas tienen el cuerpo dividido en dos partes denominadas tagmas, y cuentan con cuatro pares de patas. Se sabe que durante la prehistoria existieron algunas arañas que podían llegar a medir 50 centímetros, pero actualmente la más grande que existe tiene un tamaño de 30 centímetros. Por regla general son animales solitarios y depredadores de pequeños insectos a los cuales pueden dar caza a través de técnicas muy variadas. Algunas, de hecho, poseen potentes venenos los cuales una pequeña cantidad, puede acabar con la vida de un ser humano.

Son capaces de producir seda que usan para tejer sofisticadas telarañas principalmente con el objetivo de cazar, aunque tienen múltiples utilidades. A pesar de que algunas de ellas tienen cuatro pares de ojos, la mayoría no gozan de un gran sentido de la vista. Viven aproximadamente durante un año y se encuentran en prácticamente todas las partes del

mundo exceptuando la Antártida.

<https://www.nationalgeographic.com.es/animales/aranas>

BALLENAS

Dentro del orden de los cetáceos y concretamente del de los *cetaceos mysticetos* se encuentran las ballenas, las cuales conforman la familia de los balaénidos o de las ballenas barbadas. Estas están clasificadas en tan solo cuatro especies divididas en dos géneros, *Balaena* y *Eubalaena*. Estos animales pueden llegar a medir entre 25 y 32 metros y los ejemplares más grandes pueden llegar a pesar hasta 180 toneladas. De hecho, una de estas especies de balaenidos, la ballena azul, es el animal más grande del mundo en la actualidad.

Estos mamíferos, a diferencia de los peces, tienen la cola dispuesta en horizontal, lo que les facilita la ascensión a la superficie, donde deben subir para respirar. Pueden permanecer bajo el agua aproximadamente una hora. Con grandes requerimientos energéticos, las ballenas se alimentan generalmente de pequeños crustáceos y de krill, que obtienen por la filtración del agua del mar a través de sus barbas. Habitan en todos los océanos en los que se desplazan en largos viajes migraciones desde los mares fríos, donde se alimentan, a los más cálidos, donde se aparean y reproducen. Después de una gestación de casi doce meses, dan a luz a una sola cría, cuya esperanza de vida está en torno a los 30 años.

<https://www.nationalgeographic.com.es/animales/balenas>

LOS LEONES

Los leones son los únicos felinos que viven en manada. Las unidades familiares pueden

incluir hasta tres machos, una docena de hembras y sus crías. Todas las leonas de una manada están emparentadas y usualmente las pequeñas hembras en su seno se quedan con el grupo a medida que envejecen. Los varones jóvenes sin embargo tarde o temprano abandonan el grupo o son expulsados y establecen su propia manada.

Una abundante y frondosa melena rodea su cara y se extiende por el cuello del rey de la selva –solo los machos la poseen: este es su rasgo más característico y único en la familia de los félidos. Habitan en las sabanas africanas y en una zona reducida del noreste de la India, pero son una especie muy vulnerable pues antiguamente habitaban en otras partes del mundo de las que han ido desapareciendo. Las leonas son las encargadas de salir a cazar mientras que los machos deben defender el territorio de la manada y a sus hembras. Suelen comer grandes mamíferos como ñus, cebras, búfalos o facóceros entre otros, y pueden llegar a vivir aproximadamente unos 15 años.

Estos animales han sido venerados a lo largo de la historia por su valor y su fuerza. Una vez pudieron encontrarse en la mayor parte de África y algunas partes de Asia y Europa. Hoy en día sólo se encuentran en ciertos lugares al sur del desierto del Sáhara, a excepción de una población muy pequeña de leones asiáticos que sobrevive en el bosque Gir de la India. Aquí tienes una galería fotográfica con decenas de imágenes de leones.

<https://www.nationalgeographic.com.es/animales/leones>

Imágenes para disponer en el espacio de trabajo, las cuales deben relacionar con los textos dados por la docente.



<https://www.artelista.com/obra/2878083555710938-aguila.html>



<https://www.alamy.es/foto-cachorro-de-leon-fotos-collage-y-pintura-abstracta-contacto-con-los-ojos-86711423.html>



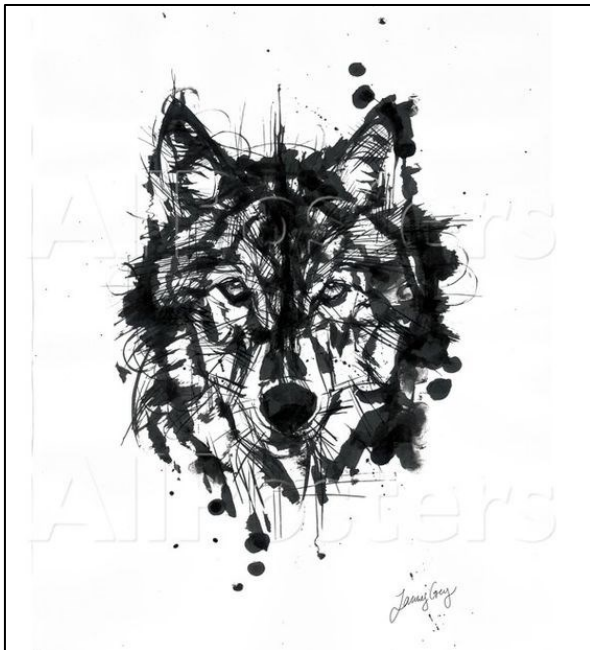
<https://www.redbubble.com/es/i/poster/Oso-Grizzly-abstracto-de-shamar81/41749539.LVTDI>



<https://www.nationalgeographicla.com/exploradores/2019/02/ngexplorers-nueva-especie-de-mantis-unicornio-descubierta-en-la-selva-brasilena>



<https://www.artelista.com/obra/7299707495292074-ballenallena.html>



<https://co.pinterest.com/pin/781374604070629065/>



<https://www.alamy.es/foto-elegante-diseno-de-fractales-arte-abstracto-telarana-de-oro-sobre-fondo-negro-51074247.html>



<https://es.aliexpress.com/item/32961024617.html>

Actividad de cierre

Se realiza una discusión con todo el grupo para identificar el propósito de la actividad que se desarrolló durante el taller y qué elementos podrían rescatar para definir el texto expositivo y su estructura.

Enseguida se toman los fragmentos de uno de los textos, se lee cada uno en voz alta y el grupo ubica el segmento según corresponda a la estructura del texto expositivo: introducción, desarrollo o conclusión. Las palabras correspondientes a las partes del texto están escritas en un cartel y pegadas en la pared o el tablero, junto a cada una los estudiantes colocan el segmento del texto que determinaron.

Finalmente, la docente comparte una imagen en el televisor donde se presenta la definición y estructura del texto expositivo para afianzar la experiencia.

Texto expositivo	estructura del texto expositivo
<p>Para definir el texto expositivo se abordan los conceptos de Álvarez Angulo (2010) quien señala que el “texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis. Se caracteriza por la permanente ampliación de información nueva, por la búsqueda de la objetividad y la precisión conceptual” Cabe resaltar que la intención del texto expositivo es exponer información bien sea en los textos escritos o en el discurso.</p> <p>Los textos expositivos presentan la información de manera objetiva, ordenada, y coherente.</p>	<p>Según Álvarez Angulo (2010) La estructuración es la organización del contenido semántico de los textos expositivos, que gira en torno a los tres grandes ejes del desarrollo temático:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Introducción: muestra el tema sobre el cual versa el texto, sus antecedentes y su contexto. ● Desarrollo: presenta la explicación del tema y los subtemas hasta su compleción. Se trata de una fase de resolución. <p>Conclusión: cierra la exposición, resaltando los principales aspectos desarrollados.</p>

Para evaluar esta sesión cada estudiante debe apoyarse en la siguiente rejilla. Los resultados obtenidos de la misma serán un insumo para continuar las actividades que se proponen en el taller número 3.

Rejilla número 2		
Criterios a evaluar	Sí	No
Fue posible asociar las imágenes con los textos		
Escuché atentamente a mis compañeros		
Leí los textos recibidos		
Comprendí lo que el autor quiso transmitir		
Reconozco el título		
Identifico la presentación del tema		
Reconozco el desarrollo del tema		
Soy capaz de identificar la conclusión del texto		
Participé activamente en la actividad grupal		

4.2.1.3 Taller 3

Soy feliz al plasmar pues veo mi alma reflejar

Objetivo de enseñanza

Planear y producir un texto expositivo a partir de un tema de interés de los estudiantes relacionado con los animales

Consigna de evaluación.

Los estudiantes planearán y escribirán un texto expositivo siguiendo los parámetros: elegir un tema, hacer una lluvia de ideas, escribir un título; hacer buen uso de la letra, ortografía, conectores, cohesión y coherencia, desarrollar las ideas y utilizar signos de puntuación.

Contenidos: planeación y textualización

Aspectos a evaluar: planeación y textualización de un texto expositivo

Actividad de apertura

Con el fin de acercar a los estudiantes a la exposición de información por medio de un texto audiovisual se presenta el documental de la National Geographic. (27 de noviembre de 2013). *Perros Extraordinarios*. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=9i5osLy_nTI, al finalizar la presentación los estudiantes comentan sobre las diferentes clases de perros que aparecen en el video y la forma como se relacionan unos con otros al igual que el hábitat en el que se encuentran. Posteriormente se les pregunta: ¿A qué tipo de texto corresponde el documental? ¿Cuál es el tema central que allí se aborda? ¿Crees que en este texto se puede evidenciar la estructura de un texto expositivo? ¿Por qué? Las respuestas a estas preguntas se discutirán de forma oral y se invitará a los estudiantes a disponerse para planear un texto expositivo.

Actividad de desarrollo

Los estudiantes inician la planeación de un texto expositivo, tomando el tema “Las mascotas” deben responder en el cuaderno las siguientes preguntas: ¿Te gustan las mascotas? ¿Tienes mascota? ¿Qué tipo de mascota es? ¿Cómo se llama tu mascota? ¿Qué sabes sobre tu mascota? ¿Cómo cuidas a tu mascota? ¿Qué te gustaría aprender sobre su raza? Después de resolver las anteriores preguntas vas a dar inicio a la planeación del texto escogiendo un tipo de mascota sobre el cual deseas escribir para ello debes tener claro:

- 1 ¿cuál es la mascota que voy a escoger?
- 2 ¿Qué sé sobre esa mascota?
- 3 ¿Qué debo consultar para complementar la información que tengo?

A partir de las respuestas a las anteriores preguntas vas a empezar a escribir tu texto expositivo, para ello debes tener en cuenta la estructura (título, presentación del tema, desarrollo y conclusión)

Actividad de cierre

Para finalizar el taller cada estudiante debe diligenciar y entregar la rejilla de evaluación.

Rejilla numero 3		
Criterios para evaluar la primera escritura del texto expositivo	Sí	No
Observé el video proyectado		
Realicé comentarios acertados sobre el video		
Elegí un animal que llamó mi atención como tema para elaborar mi texto		
Hice una lluvia de ideas sobre lo que conozco sobre mi tema		
Mi texto contiene un título		
Tiene un párrafo introductorio		
Tiene un párrafo de desarrollo		
Tiene un párrafo de conclusión		
El texto está escrito con letra legible o entendible		
Desarrolla cada una de las ideas planteadas		
El texto es entendible (coherencia y cohesión)		
Hace uso de los signos de puntuación.		
Utiliza conectores para enlazar sus ideas		
Coloca un título acorde a su escrito		

4.2.1.4 Taller 4

Cuando veo con agrado el saber es un deleite aprender

Objetivo de enseñanza

Comprender que los conocimientos propios favorecen la participación en la evaluación de los trabajos de los compañeros

Consigna de evaluación

Los estudiantes:

leen y evalúan dos textos de sus pares académicos basados en aspectos de la rejilla utilizada en la sesión anterior. (título, tema, introducción, desarrollo, conclusión entre otros) y hacen las observaciones que consideren pertinentes.

Contenidos: heteroevaluación

Aspectos a evaluar: características y estructura de los textos expositivos

Actividad de apertura

Para iniciar recuerda y comenta con tus compañeros la actividad realizada en la sesión anterior para ello debes tener en cuenta las siguientes preguntas ¿Cuál fue la actividad central en ese taller?, ¿qué lograste aprender en él? ¿Cómo te pareció el ejercicio? luego cada estudiante saca el texto trabajado y se dispone para compartirlo con su compañero de la derecha para que lo evalúe.

Actividad de desarrollo

Cada estudiante va a evaluar y comentar dos textos de los que escribieron sus compañeros siguiendo la rejilla que se presenta a continuación y siendo lo más objetivos posibles.

Aspecto	si	no	Comentario
Se evidencia un tema para elaborar el texto			
Hizo una lluvia de ideas el sobre tema			
El texto contiene un título			
Tiene un párrafo introductorio			

Tiene un párrafo de desarrollo			
Tiene un párrafo de conclusión			
El texto se presenta con buena letra y ortografía			
Desarrolla cada una de las ideas planteadas			
El texto es entendible (coherencia y cohesión)			
Hace uso de los signos de puntuación.			
Utiliza conectores para enlazar sus ideas			
El título tiene relación con el escrito			

Actividad de cierre

Para finalizar cada estudiante recibe nuevamente su cuaderno, lee la evaluación que le hicieron sus compañeros y aclara con ellos las dudas que tenga al respecto

4.2.1.5 Taller 5

Si reviso lo que hice y lo puedo corregir cada vez estoy creciendo en el acto de escribir.

Objetivo de enseñanza

Analizar los escritos creados para lograr hacer las modificaciones que favorezcan la producción de los mismos

Consigna de evaluación

Corregir el texto expositivo a partir de las observaciones y sugerencias realizadas por los compañeros durante el proceso de revisión y evaluación

Contenidos: Reescritura, texto expositivo y su estructura

Aspectos a evaluar: Título, presentación del tema, desarrollo, conclusiones, coherencia y cohesión.

Actividad de apertura

Cada estudiante revisa detenidamente su texto se va a fijar en las sugerencias que le hicieron sus pares y docente para analizar los aciertos y desaciertos que hay en su producción escrita de tal manera que pueda reescribir su texto y entregar una versión mejorada en la que se pueda evidenciar los avances en relación a la escritura.

Actividad de desarrollo

Los estudiantes llevarán a cabo la reescritura del texto producido en la sesión anterior, para ello, deben tener presente las observaciones realizadas por sus compañeros y docente durante la socialización llevada a cabo en la sesión anterior. Debe tener la mayor disposición para hacer los cambios sugeridos en la evaluación según los criterios presentados en la rejilla que se elaboró antes de iniciar la primera sesión de trabajo y finalmente presentar la última versión de su escrito con las correcciones pertinentes.

Actividad de cierre

Al finalizar vas a realizar la autoevaluación utilizando la siguiente rejilla que contiene los criterios relacionados con el proceso desarrollado. Finalmente, la docente efectuará la hetero - evaluación para apoyar el proceso de escritura.

Rejilla de evaluación del producto final

Aspecto	Criterio	si	No
Forma o estructura	El texto presenta un título claro y concreto relacionado con el propósito del escrito		
	El texto presenta un tema		
	El texto desarrolla el tema		
	El texto tiene conclusión		
	El texto cuenta con la intención comunicativa de un texto expositivo		
	Su letra permite la lectura de su escrito		
Coherencia y cohesión	Las ideas están relacionadas y se desarrollan		
	Se evidencia el uso de signos de puntuación y la separación entre párrafos		
	hace uso de sinónimos evitando repetir palabras		
	Hace uso de conectores lógicos que permitan establecer relación entre las ideas y los párrafos		
	separa las palabras correctamente		
	Tiene en cuenta las observaciones de sus compañeros y		

	docente para realizar sus correcciones		
	Reescribe el texto siguiendo las sugerencias de compañeros y docentes		
	Entrega el texto final con las correcciones pertinentes		

Fuente: de elaboración propia

4.3. Análisis sobre la interiorización teórico práctica asumida en el trabajo de investigación.

En este apartado la docente investigadora comparte una reflexión sobre la perspectiva teórica que soporta este trabajo, se recuerda que las categorías expuestas son: 1. Modalidad escrita, 2. La escritura proceso, 3. Las estrategias cognitivas y metacognitivas, 4. El texto expositivo, 5. la consigna y 6. El taller pedagógico. Bajo estas categorías, se construyeron los dispositivos teóricos que rigen cada una de las actividades que se proponen desarrollar durante el tiempo que se implemente el diseño de intervención que, en este caso son una serie de talleres pedagógicos a favor de la escritura.

Así las cosas, se tomó en primer lugar la modalidad escrita desde autores como Jolibert (2009), Guzmán (2000), Fons (2004) entre otros, como la posibilidad que tiene un joven, un niño o un adulto para manifestar sus ideas y pensamientos mediante la escritura. Desde este punto de partida, los estudiantes podrán encontrar en la escritura una forma de expresarse e integrar el contexto inmediato según las actividades que están propuestos en los talleres donde se hace énfasis en la segunda categoría la cual requiere de cada una de las etapas que se asumen a la hora de escribir, para lo cual es indispensable hacer una planeación que inicia con la elección del tema para continuar con una lluvia de posibles ideas a abordar dentro del texto y la documentación necesaria para fundamentar la escritura. Posteriormente, se espera que elijan aquellas ideas que estén acordes con lo que se desea transmitir para luego desarrollarlas a través de la textualización de un primer borrador que será revisado según los criterios que se han establecido antes de escribir.

Después de tener esa primera escritura, se programa la evaluación entre pares y una autoevaluación como se expuso anteriormente. Esto, con el fin de conocer los aciertos y desaciertos en la actividad realizada y así pasar a la tercera fase que es la reescritura, donde se le hacen modificaciones al texto para que este mejore en cuanto a redacción y desarrollo de la temática. Todo lo anterior está diseñado para desarrollarlo paso a paso en los diferentes talleres

de tal manera que los estudiantes participantes se familiaricen con la escritura como un ejercicio que no se desarrolla de improvisto, sino que requiere de dedicación para que sea significativa y transmita lo que realmente se quiere dar a conocer. Siguiendo aspectos fundamentales propuestos por Flower y Hayes (1994)

En tercer lugar, es importante tener en cuenta que se deben trabajar las estrategias cognitivas y metacognitivas desde Diaz y Hernández (2002) las cuales les permiten a los estudiantes adquirir nuevos conocimientos y hacer uso de los que ya poseen. Este reconocimiento de saberes contribuye a que la escritura sea consciente por parte de quien la realiza, para lograr avances significativos en cuanto a la redacción y el desarrollo de las ideas planteadas al igual que en la consecución de nuevos aprendizajes.

Por tal motivo, al planear el diseño de intervención se han de tener presentes las diferentes teorías estudiadas, para lograr que los estudiantes lleven a cabo las actividades que allí se proponen. Se inicia con la elección de un tema de interés, con base en los conocimientos previos. Luego continúan con una lluvia de ideas que se organizan como insumo para crear el primer borrador del texto. Como tercera medida se retoman las ideas y se desarrollan para dar origen a un primer texto o borrador de la escritura.

Posteriormente, se hace la revisión desde la autoevaluación y heteroevaluación. Esto, guiados por la rejilla de evaluación que ha sido diseñada con anterioridad y que da la oportunidad de conocer si la información que se presenta está completa dentro del texto o se hace necesario realizar consultas a favor de la consecución de nuevos datos para enriquecer el texto. De esta manera se da paso a la reescritura para continuar ampliando la información brindada al inicio, aclarar aspectos que no se desarrollaron y así, comprender la función que tiene la escritura cuando va dirigida a destinatarios reales.

En lo correspondiente a la cuarta categoría: texto expositivo, trabajado desde autores como Atorresi (2014) se resalta que, a pesar de ser muy utilizado en la academia para aprender y enseñar gran variedad de temáticas, al trabajar la escritura es poco abordado. Por esta razón, para los estudiantes se torna un poco complejo comprender y aprender la estructura que tiene. De igual forma, cuando se enfrentan a su escritura el desarrollo de las ideas se queda corto, evidenciando la falta de información que demanda la composición de un texto de esta clase.

Así las cosas, el educando se ve en la necesidad de consultar información que favorezca el desarrollo de las ideas planteadas al momento de escribir. Situación que contribuye a realizar una consulta y lectura para alimentar los procesos de escritura. De esta manera la lectura se convierte en una necesidad previa que el estudiante debe suplir para poder completar sus escritos, lo que hace que, tanto la lectura como la escritura cobren gran significado en el aprendizaje.

De otra parte, en el diseño de la propuesta de intervención se retoma la quinta categoría: la consigna, trabajada desde Fajre y Aranciba (2000), Riestra (2004) y Atorresi (2010). La cual es considerada como una herramienta fundamental para desarrollar los procesos de aprendizaje de la escritura. Por supuesto, se busca que las consignas ofrezcan claridad y precisión para que los estudiantes puedan resolverlas, sepan cómo hacerlo y qué elementos van a ser evaluados en el trabajo que desarrollarán. Su interpretación debe ser única para que se alcance el objetivo propuesto y al evaluar se dé cumplimiento a los requerimientos planteados.

Para finalizar este apartado, se asume el taller pedagógico como una estrategia didáctica que se implementa para desarrollar la escritura porque favorece los aprendizajes en la relación que se establece con los otros. Es decir, que se plantean momentos de trabajo cooperativo donde los integrantes de un grupo pueden compartir saberes y experiencias que contribuyan a alcanzar nuevos aprendizajes.

En otras palabras, el taller impulsa los aprendizajes desde un quehacer constante y que beneficia la interacción social. En dicha interacción, las actividades realizadas permiten la evaluación entre pares, los cuales llevan a cabo una revisión del trabajo de los compañeros para hacer aportes que contribuyen a mejorar la producción académica, sobre todo en la escritura donde unos hacen la lectura del trabajo de otros con el fin de evaluar de manera cualitativa. De esta manera, es posible hacer los aportes que se consideren relevantes para que el escritor en formación obtenga herramientas que contribuyan a mejorar y enriquecer los escritos trabajados.

4.4. Reflexión sobre las transformaciones en su labor profesional y en su formación.

Detenerse a analizar las prácticas pedagógicas propias, es una de las principales tareas que emprende un docente investigador convencido de su trabajo. Dado que la acción docente se desarrolla con base en la investigación acción, fundamentada en la exploración de las prácticas pedagógicas para reflexionar sobre ellas y profundizar en las problemáticas que se presentan en

el aula. Todo lo anterior, con el fin de diseñar implementar y evaluar un plan que favorezca la transformación de la enseñanza y el aprendizaje. En este caso, se deben involucrar los intereses de los estudiantes, al igual que el contexto que los rodea.

A partir de los anteriores criterios y con base en las diferentes teorías analizadas en la MPLM, se hizo una mirada a las prácticas que se han llevado a cabo hasta el momento previo a la intervención. En ellas, se pudo observar que en relación a la escritura sólo se incentiva la producción de textos narrativos y al revisarlos se hacía énfasis en la ortografía, la macroestructura y, en algunos casos, se encontró que los docentes revisan la coherencia global. Además, se encontró que todas las actividades propuestas se regían bajo los intereses de la docente sin tener en cuenta lo que pensaban los educandos, situación que al ser analizada deja ver con claridad que a los estudiantes no les gusta escribir porque no tienen un destinatario real a quien dirigir sus textos.

Esto impone que la docente impulse una transformación que se vea reflejada en el trabajo que se desarrolla con los estudiantes. De esta manera, se espera que quienes aprenden se vean favorecidos con las nuevas dinámicas de trabajo, donde estudiantes y docentes tienen responsabilidades compartidas que les permiten aprender los unos de los otros en la construcción de nuevos conocimientos. Igualmente se involucra a los estudiantes en las diferentes actividades que intervienen en los procesos de producción, tales como: la planeación, la textualización, la revisión, la evaluación y la reescritura.

Frente a la situación presentada, se indagaron diferentes investigadores que aportan en las categorías planteadas en este trabajo, al igual que las distintas metodologías y herramientas que se pueden implementar para hacer de la escritura un ejercicio significativo por medio del cual los estudiantes puedan expresar sus ideas y pensamientos. De esta forma se comienza a trabajar en la transformación de las prácticas en el aula donde el estudiante sea considerado como el agente principal en el aprendizaje.

Así mismo, se incluye un diseño de actividades en pro de mejorar los textos escritos elaborados por los estudiantes. Se inicia con el planteamiento de algunas acciones que le dan protagonismo a los educandos para que se reconozcan como agentes en la construcción de nuevos saberes, se apropien de gran variedad de tareas que se desarrollan en la clase y de esta manera contribuyan a enriquecer el trabajo de sus compañeros. De igual manera, para que

comprendan que la escritura es una actividad que se enriquece poco a poco en el día a día, que el texto debe hablar por sí solo y que, gracias a ello, los compañeros al leer las producciones escritas están en la capacidad de hacer observaciones que faciliten la terminación de la versión final de un escrito.

Por otra parte, cabe subrayar que la formación académica permite el reconocimiento del ser humano como un individuo con posibilidades de aprender todos los días. De ahí que, se preocupe por lograr un desempeño cada vez mejor en los emprendimientos que se plantean para alcanzar los aprendizajes. Se tiene la capacidad de hacer transformaciones constantes donde se aprende y desaprende para que los conocimientos y las actitudes puedan ser transformadas a diario.

Otra de las transformaciones de la docente investigadora está relacionada con su propia escritura. Esta reflexión tiene diferentes causas, veamos:

Las relacionadas con las transformaciones de la docente investigadora

- 1) Antes de iniciar la maestría la docente investigadora consideraba que la escritura era un producto de los estudiantes que surgía para que la docente lo revisara, pero no había una preocupación por promover prácticas de enseñanza aprendizaje agradables y significativas.
- 2) Sin duda, el desarrollo de esta investigación promovió que la docente buscara enseñar textos argumentativos, descriptivos, y los propios expositivos, además de los reiterados textos narrativos.
- 3) Uno de los aspectos de mayor trascendencia, guarda relación con la escritura de la tesina o trabajo de grado. Desde el primer semestre, se produjeron decenas de borradores de los cuales fue surgiendo el texto final. Cada capítulo pasó por lo menos por dos o tres borradores que fueron tomando forma con la asesoría del director del mismo (profesor Miguel Ángel Maldonado García). Asimismo, se produjeron reajustes derivados de los diversos seminarios, en especial de los Seminarios de Modalidad escrita y de Líneas de investigación, sin descartar los aportes de los seminarios restantes. Esta reflexión se puede observar en muchas ocasiones, cuando al iniciar el proceso de formación la docente presentaba dificultades al escribir un párrafo. Esto la cuestionaba más aún, cuando una de sus docentes siempre le hacía énfasis en la dificultad para la construcción

de párrafos. Sin embargo, existía el conflicto para dilucidar cuáles eran los errores que se cometían, hasta que después de muchas correcciones se logró comprender donde estaba el error que generalmente oscilaba entre desarrollo de ideas, manejo de conectores y repetición de palabras, ejercicio que se perfecciona con las frecuentes prácticas de escritura y las teorías trabajadas que han tenido un gran valor durante la formación.

- 4) Se subraya de modo especial el aprendizaje derivado de la tesina o trabajo de grado. Así, los borradores que se entregaron al director de la tesis sufrieron reajustes gracias a que siempre se propusieron mejoras expuestas en los documentos de Word, pues estos cuentan con dispositivos para hacer sugerencias como las viñetas y el control de cambios que permitieron reescribir cada texto. Este ejercicio posibilitó una práctica interactiva entre asesor e investigadora que puede ser aplicada en el ejercicio de enseñanza aprendizaje con los niños y niñas del colegio.
- 5) Por otra parte, fue bastante difícil comprender cómo se desarrolla el proceso de escritura. El cual requiere gran variedad de borradores para alcanzar una construcción final, pero en todo este recorrido ha sido evidente la innovación que se ha logrado, porque los textos que se escriben ahora no tienen comparación con los de hace dos años. En un comienzo la mayoría de las ideas sólo eran enunciadas y no se desarrollaban, los conectores utilizados no lograban cumplir la función que realmente se les asignaba y se notaba gran repetición de palabras. Hoy en día, los textos escritos se presentan de manera más limpia y se ha tomado conciencia del uso del lenguaje tanto en la vida personal como académica.

Como consecuencia de todo lo anterior, quienes se ven favorecidos son los estudiantes que están y estarán a cargo de esta docente investigadora. Porque ahora se ha comprendido el verdadero papel que tiene la escritura en la vida escolar y personal. Además, se han abordado diferentes estrategias que acompañadas de las teorías correspondientes son una gran herramienta para el trabajo diario en el aula y para incentivar la escritura como una posibilidad para comunicar.

Sobre los procesos de planeación de las prácticas de escritura en el aula, cabe resaltar que se han presentado ciertas dificultades. En primer lugar, porque no es fácil dejar de lado el diseño de las prácticas cotidianas las cuales, requieren transformación y en segundo lugar porque al introducir los diferentes elementos que se proponen en este proyecto faltan algunas claridades,

por lo tanto, en el transcurso de la planeación se hizo necesario que el docente que dirige este proyecto hiciera su intervención dando claridades sobre cómo corregir una y otra vez los talleres que se estaban diseñando.

Comprender la forma como se debían diseñar los talleres no fue tarea fácil. Hubo muchas ocasiones en las que se invirtió mucho tiempo tratando de buscar la manera de proponer actividades que fueran novedosas y agradables para los estudiantes y que de igual manera estos se involucraran en ellas de forma directa. Así mismo, estas actividades debían contener los elementos necesarios para que los estudiantes vieran la escritura como una actividad que les permitía representar el pensamiento y que la evaluación de los trabajos realizados fuera de forma cualitativa haciéndolos comprender los aciertos y desaciertos alcanzados en cada uno de los textos escritos.

Por otra parte, era necesario proponer actividades en las se diera la facilidad de retomar los borradores o escritos construidos para que se evaluaran entre pares y se hicieran las observaciones que se consideraban pertinentes y volver a reescribir el texto haciendo uso de las observaciones recibidas para lograr un texto mejor elaborado.

Sobre el texto expositivo se indagó acerca de la forma como se ha trabajado en el aula, pero al respecto no se encontró mayor información, situación que agudizó el interés de la docente investigadora por incentivar su escritura en el aula. Pues es un texto que tiene mucho que aportar en la formación académica y personal en la medida que facilita conocer y presentar información sobre gran variedad de temáticas.

Lo anterior redunda en la necesidad de hacer las consultas que ameriten conocer la estructura y características del texto expositivo. Esto con el fin de proponer las actividades para los talleres con la mayor claridad posible. Como primera medida se programa un acercamiento a la lectura de varios textos correspondientes a esta tipología de tal manera que se comience a reconocer sus características y estructura para que los estudiantes puedan visualizar la forma de proponerlos de manera escrita.

Para finalizar, es primordial hacer un reconocimiento a la transformación que hace la maestría en el ser humano. Esta se logra tanto a nivel personal como profesional porque el docente en formación aprende a ser más crítico y reflexivo frente a las diferentes circunstancias

que se le presentan en el diario vivir las cuales, pueden estar relacionadas con situaciones de la vida cotidiana que se presentan tanto en el aula como fuera de ella.

5. Conclusiones

La experiencia vivenciada durante la MPLM permitió adquirir nuevos conocimientos y herramientas que favorecen el desempeño de la docente investigadora, tanto a nivel personal como profesional. Todo surgió de un interés investigativo que nace de la reflexión sobre la forma como se desarrollaban las prácticas de escritura en el aula desde dos aspectos fundamentales. El primero tiene que ver con la propuesta de escritura presentada por los docentes y el segundo desde la experiencia vivida por los estudiantes durante este proceso. Allí se aprecian gran variedad de situaciones que pueden ser agradables o desagradables para cualquiera de los dos sujetos que intervienen en la escritura, pues en la mayoría de los casos los intereses por los cuales se trabaja no son afines y los estudiantes son los que se ven más afectados frente a esta situación.

Por tal motivo, se realiza un recorrido que permita obtener la información sobre cuáles son las herramientas que contribuyen a lograr la transformación de las experiencias de escritura en el aula. En este caso se vio la necesidad de indagar sobre gran variedad de teorías y estrategias que muestren caminos diferentes para trabajar la escritura. Donde el estudiante sea participe durante todo el recorrido y comprenda que esta es una actividad que favorece la comunicación y el desarrollo de su pensamiento. La cual debe ser evaluada de forma cualitativa para que el texto tenga varias escrituras a partir de las observaciones recibidas y se logre obtener una versión mejorada para que los destinatarios reciban el mensaje que se quiere transmitir de la mejor manera posible.

A partir de estos hallazgos se plantean cuatro preguntas investigativas en relación con los objetivos del trabajo. La primera de ellas es ¿De qué manera el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas favorece la producción escrita de textos expositivos en estudiantes del grado sexto del Colegio Fernando Soto Aparicio IED? Para dar respuesta a este interrogante fue necesario consultar gran variedad de investigadores que a lo largo de sus experiencias ahondan en los aconteceres del aula, donde se presentan muchas situaciones en relación a la escritura que cuestionan la forma como se desempeñan cada uno de los agentes que hacen parte de la educación.

Todo lo anterior favorece la transformación docente para que de igual manera las prácticas pedagógicas también se puedan convertir en espacios de formación que tengan como

base diversas teorías en las cuales apoyarse, donde se muestre que la escritura requiere de un proceso que pone en juego estrategias cognitivas y metacognitivas para hacer de esta, una actividad consciente y con un propósito definido. Que se desarrolle como una necesidad para comunicarse y no como una obligación a cumplir.

La segunda pregunta ofrece la oportunidad de indagar sobre la perspectiva teórica que fundamenta la producción escrita de textos expositivos de los estudiantes de grado sexto. Para dar solución a esta pregunta se hace un recorrido por gran variedad de autores como Cassany (1999), Flowers y Hayes, (1996) Jolibert, (2009) entre otros, los cuales hacen planteamientos acerca de la escritura y demuestran cómo hay posibilidades de trabajarla haciendo uso de diferentes estrategias. en las que se aplican las teorías y se logra que los estudiantes comiencen a planificar.

Por otra parte, en relación con el texto expositivo se demuestra que es poco trabajado con niños que inician su bachillerato, a pesar de ser el más utilizado al momento de dar indicaciones o presentar un tema. Sin embargo, se muestra claramente su propósito, las características que debe tener para que sea apropiado por los jóvenes que se inician en la escritura. Es aquí cuando nació el tercer interrogante sobre cuál es la estrategia didáctica que beneficia la escritura de textos expositivos y se empezó por rastrear diferentes trabajos de grado y así analizar el diseño de intervención para llegar a la conclusión que el taller por su carácter dialógico es una estrategia pedagógica que favorece el aprendizaje de la escritura. En primer lugar, porque promueve la interacción en el aula y en segundo lugar porque da la posibilidad de trabajar la escritura como un proceso de construcción del pensamiento.

El trabajo con talleres brinda al estudiante las herramientas para que se haga partícipe dentro de su propio proceso al mismo tiempo que contribuye en el desempeño de sus compañeros. Se adquieren responsabilidades individuales y colectivas en beneficio de las diferentes actividades propuestas como el evaluar y retroalimentar los escritos de sus pares a la vez que asume las observaciones que ellos le hacen en pro de mejorar la escritura que realizan.

Por otra parte, la escritura de textos expositivos permite mejorar los aprendizajes en la medida que los estudiantes son capaces de comprender que tienen la posibilidad de exponer un tema que les llame la atención. Al igual que interiorizan los conocimientos relacionados con las diferentes etapas por las cuales debe pasar la escritura, la cual no se logra en un primer intento,

sino que debe ser planeada, textualizada, evaluada y de igual manera pasar por una reescritura que perfecciona el desarrollo de las ideas y hace que el texto cobre sentido.

Cabe resaltar que la planeación del diseño de intervención de esta investigación se basa en talleres pedagógicos. Y que al planearlos se viven diferentes situaciones que hacen que la maestra haga una reflexión constante de sus prácticas para lograr una transformación. Al mismo tiempo, propone unas actividades que reflejen un cambio de estrategias a favor de los aprendizajes y de los intereses de los estudiantes para que se resignifiquen las prácticas y los estudiantes vean la escritura como un ejercicio interesante que les facilita expresar sus ideas y pensamientos.

Al reconocer los diferentes elementos que contiene un taller y ser conscientes que una estrategia como esta favorecería los aprendizajes. Se indaga sobre la cuarta pregunta que va dirigida a la manera como los textos expositivos pueden mejorar la escritura. Para ello se asume la consigna que dentro del taller en una herramienta que da las claridades para que el estudiante tenga la posibilidad de lograr los objetivos que se plantean en cada uno de los talleres. Dicha consigna debe aportar todos los elementos que se van a evaluar en el texto que construyen los estudiantes, de igual manera, requiere una interpretación que esté orientada hacia los mismos objetivos que se proponen en el taller para que la producción escrita logre los objetivos planteados.

Como no hubo la posibilidad de implementar el diseño construido durante esta investigación debido a la emergencia sanitaria que enfrenta el mundo entero. Se espera que más adelante cuando todo vuelva a la normalidad pueda ser aplicado y evaluado para poder establecer los cambios obtenidos tanto en los textos escritos por los estudiantes, como en las prácticas pedagógicas que se desarrollen en el aula. Cabe anotar que la docente investigadora también logró transformaciones no solo en el quehacer docente sino también en su vida personal. Lo anterior debido al acercamiento con las diferentes teorías, herramientas pedagógicas y diversidad de metodologías que hacen un aporte extraordinario y favorecen gran variedad de reflexiones que surgen de las experiencias vividas durante el recorrido en el camino de formación.

Se espera que los objetivos propuestos se alcancen al momento de implementar con estudiantes este diseño. De igual forma se genera una apertura frente a la posibilidad de generar nuevas reflexiones en pro de una escritura que con el transcurrir del tiempo sea agradable y

contextualizada para los estudiantes, que permita la libre expresión sin estar pendientes de una nota, pero sí, de los avances obtenido a través del proceso que ofrecen los talleres.

Referencias bibliográficas

Libros

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Uniandes.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cassany, D. y otros. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: editorial Gradó, 1º edición
- Díaz, F. y Hernández, G (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Mc Graw Hill, Editorial Magisterio.
- Elliott, J. (2000). *La investigación - acción en educación*. Madrid. Morata.
- Ferreiro, E. (2001). *La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización*. En: *Alfabetización, teoría y práctica*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Ferreiro, E y Teberosky, A (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Argentina. Siglo veintiuno editores.
- Flavell, J. (1985) *El desarrollo cognitivo*. Madrid. Visor
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica. PrintCenter. Colección: *Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER)*.
- Guzmán, R. J. (2000). El manejo del lenguaje escrito. En G. B. Fabio Jurado, *los procesos de la escritura* (pág. 146). Bogotá: Magisterio.
- Jolibert, J. y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Argentina: Ediciones Manantial SRL.
- Jurado, F. (2000). La escritura como proceso semiótico restructurador de la conciencia. En: Jurado, F. y Bustamante, G. (1996) (Comp.) *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Magisterio. p. 53-70.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. España: Paidós.

- Slater, W y Graves, M (1990). Investigaciones sobre el texto expositivo: Aportes para los docentes. En K. Denise Muth (comp). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Argentina: Aique.
- Steve, M. F. (2004). *Leer y escribir para vivir Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- Vázquez, F. (2000). *Oficio de maestro*. Colombia. Universidad Javeriana.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Artículos

- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Instituto de Estudios en Educación, en Infancia y Aprendizaje. Buenos Aires, 1992, N° 58, págs. 43-64.
- Flower, L. & Hayes, J (1994). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto 1. *Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida, 72-110.
- Fons, M (2004), *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*, Barcelona, Graó.
- Rodríguez, T. N. (1999). Guía de estudio. *Los tres paradigmas de la Investigación en educación*. Caracas, Venezuela.
- Rodríguez, M. E. (2010). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Bogotá: UDFJC.
- Rosenblatt, L.M. (1996). El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación internacional de Lectura y Vida.
- Trujillo, N. R. (1997). *Los tres paradigmas de la investigación en educación*. Universidad Central de Venezuela. 5.

Políticas públicas

- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, español y ciudadanas*. Revolución educativa Colombia aprende. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá D.C.: Magisterio.

Pumarejo, C. A. (2018-2019). *Agenda y manual de convivencia*. Bogotá D.C.: Imprenta distrital.

Cibergrafía

artículos

Álvarez, T (2011). *Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de Secundaria*.

Tarbiya 41, 11 – 31. Recuperado de

<file:///C:/Users/ORTIZ/Downloads/7131-Texto%20del%20art%C3%ADculo-14788-1-10-20170126.pdf>

Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*. *Didáctica lengua y literatura*, 18 - 40. Recuperado de

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A>

Atorresi, A. y Zamudio, B. (2014). *El texto Explicativo y su Enseñanza*. Bogotá. Editorial Kimpres Ltda. Recuperado de

<https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/3358/1/El%20texto%20explicativo%20y%20su%20ense%C3%B1anza.pdf>

Atorresi, A (2005). *Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida*. Vol. 10 Núm. 1. Sobre las competencias. Recuperado de

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/447>

Calle, G.Y. (2016). La autorregulación durante la escritura digital. *Revista educación y desarrollo social*. 10(1), 30-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1447>.

Calle, G. Y. (2016). *La autorregulación lineamientos durante la escritura digital*. *Educación y desarrollo social*. 10(1), 36. Doi:10.18359

Doardi, D (2017). Estrategias de resumen de Textos Expositivos Dos estudios de casos en el marco de la teoría del discurso. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 14(14), 53-73. Recuperado de

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2017000200005

Fajre, C. (2000). La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 12, 121. Recuperado de

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0000110121A>

- Fuentes, D. A. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, ISSN-e 1913-0481, N°. 19, 2013, págs. 33-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736534>
- Klimenko, O. y Alvares, J. L. (2009). *Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas*. Educación y Educadores, vol. 12, núm. 2, agosto, 2009, pp. 11-28. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219002.pdf>
- Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22(2), 138-153. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11929>
- Narvárez, E., (2014). Expectativas sobre la escritura en la educación superior: el caso de un proyecto colombiano interinstitucional. *Enunciación*, 19(1), 10-25. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/5641/9847>
- Padilla, C., López E., Douglas S. (2014). Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades. *Enunciación*, 19(1), 65-80. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/5645>
- Pereira, M. C.; Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19(2), 199-214. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/8252>
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas De Educación*, 2(1), 49-89. Recuperado de <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/703>
- Riestra, D (2010). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Enunciación* Vol 15, Núm. Bogotá, Colombia/ ISSN 0122-6339/151/ pp. 173-181. Recuperado de [file:///C:/Users/ORTIZ/Downloads/3114-Texto%20del%20art%C3%ADculo-6819-1-10-20110915%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/ORTIZ/Downloads/3114-Texto%20del%20art%C3%ADculo-6819-1-10-20110915%20(4).pdf)
- Sepúlveda, A., Teberosky A. (2014). La citación en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Enunciación*, 19 (1), 26-38. Recuperado de

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/5613/13813>

Torres, A. C. (2014). Argumentación en la escuela primaria: trabajo colaborativo y B-Learning. *Enunciación*, 19(2), 237 - 251. Doi:10.14483. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7537/10041>

Vázquez, A. (2017). Tareas de síntesis discursiva y aprendizaje en la universidad: procesos implicados y dificultades declaradas por los estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol.22, n.74, pp.863-887. ISSN 1405-6666. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n74/1405-6666-rmie-22-74-00863.pdf>

Trabajos de grado de maestría

Báez, E. (2015). El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá Colombia. Recuperado de

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2136/1/B%C3%A1ezSotoEfigenia2015.pdf>

Bautista, D (2016). Desarrollo de la estructura narrativa en las estudiantes de 3, 4, y 5 grados. Universidad de la Sabana. Chía, Cundinamarca. Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/26370>

Cardozo, L.M. (2015). Fortalecimiento del proceso escrito en estudiantes de cuarto grado del colegio Palermo sur a través de la implementación de mapas mentales como estrategia pedagógica. Universidad de la Sabana. Chía, Cundinamarca. Colombia. Recuperado de: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/17421>

Correa, C. A. (2015). “el grafiti” un pretexto para cualificar la producción textual en la escuela. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2330/1/CorreaNeiraC%C3%A9sarAugusto2015.pdf>

Jiménez, L.A. y Moreno, L.P. (2017). La escritura autobiográfica como escenario para favorecer los procesos de expresión escrita en la escuela. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34528>

- Jiménez, E.J. (2016). La estrategia del caracol una propuesta para mejorar la producción textual a través de la escritura de relatos de experiencia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá Colombia. Recuperado de <file:///C:/Users/ORTIZ/Downloads/Jim%C3%A9nezCruzEdisonJavier2016.pdf>
- Martínez, M.P. (2017). La escritura descriptiva en el marco de la caracterización de personajes. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/36162?show=full>
- Muñoz, A.P. (2017) Una práctica de enseñanza de lectura y de escritura, a través de una secuencia didáctica, para jóvenes que escriben textos autobiográficos. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35274>
- Núñez, D.C. y Reyes, E.P. (2016). Habilidades metacognitivas durante el aprendizaje de la escritura, una secuencia didáctica. Universidad de la Sabana. Chía, Cundinamarca. Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/26033>
- Ospina, L.T. (2015). Producción de textos académicos: construcción de conocimiento. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3742/1/OspinaSu%C3%A1rezLeydyTatiana2015.pdf>
- Quintero, A. C. y Peña, O. Y. (2016). El modelo metasociocognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3404/1/QuinteroSaavedraAuraCatalina2016.pdf>
- Ramos, M. E. (2018). El proceso de escritura desde la anécdota como género textual en los niños y niñas del grado quinto del Colegio Manuel Cepeda Vargas IED. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35199>
- Rodríguez, L. D. (2015). El relato de experiencia: una alternativa para fortalecer la producción escrita. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2146/1/Rodr%C3%ADguezD%C3%ADazLadyDaiana.2015PDF.pdf>

Silva, J. A. (2015). El microcuento como estrategia para la enseñanza de la composición de textos con dominancia argumentativa. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2382/1/SilvaGalvisJennyAndrea2015.pdf>

Tesis de Doctorado

Riestra, D. (2004). Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua. (*Tesis doctoral*). Universidad de Génova. San Carlos de Bariloche. Argentina.

Políticas públicas

Guzmán, R. Varela, S. y Arce, J. (2011) *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. CERLALC. Bogotá. Colombia.

Guzmán, R. Varela, S. y Arce, J. (2011) *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. CERLALC. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2016) *Derechos básicos de aprendizaje*. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Secretaria de Educación de Bogotá, (2011). Reorganización Curricular por Ciclos. *Referentes Conceptuales y Metodológicos*. Imprenta Nacional de Colombia.

Otros documentos

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Línea de investigación Pedagogía de las actividades discursivas de la lengua. Actividades discursivas de la lengua (p.1-3)

Video

Perros Extraordinarios. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=9i5osLy_nTl

Lista de Anexos

	"Pág".
Anexo 1. Registros de clases.	105
Anexo 2. Formato de entrevista a estudiantes.	108
Anexo 3. Formato de entrevista a padres.	109
Anexo 4. Formato de entrevista a docentes.	110
Anexo 5. Textos escritos por los estudiantes.	111

Anexo 1: Registros de clase

Clase agosto 16 de 2018 grado 602 hora 2 y 20pm a 4 y 10 pm

La profesora entra al salón saluda a los estudiantes, hace llamado de asistencia y pide a una niña que le borre el tablero, luego explica la actividad paso a paso, el primero es sacar el cuaderno y colocar la fecha, dice que en una bolsa tiene unos papeles en los cuales hay unas palabras para que cada uno de ellos saque una y agregando una sílaba formar una nueva palabra, se procede a entregar los papeles que contienen las palabras, al finalizar la entrega pregunta quién tiene el ejercicio hecho y vuelve a aclarar la actividad, los niños se acercan a preguntar cosas sobre la actividad y decide hacer un ejemplo en el tablero.

Varios niños dicen que ya construyeron la palabra, la docente empieza la socialización, cada niño va diciendo la palabra que le salió y la palabra que construyó y la docente las escribe en el tablero; hace una aclaración sobre las sílabas, ya que, la a o cualquier vocal es una sílaba mientras que las consonantes por sí solas no lo son como es el caso de asimétrico.

Un niño pide que le cambie la palabra, él se acerca y escoge una nueva, otra niña dice que a ella le salió una palabra muy extraña, hay unos que manifiestan tener la actividad terminada, sin embargo, hay niños que no saben cómo construirla. Se acercan de nuevo tres niños para que la profesora aclare sus dudas y ella lo hace. Llegan dos niñas tarde a la clase con refrigerios, los demás se quejan dicen que les dieron el refrigerio incompleto, la profesora hace un llamado de atención pidiendo a las niñas que se sienten y guarden lo que trajeron. Ella sigue escribiendo en el tablero las palabras que aún no han sido construidas y varios niños se levantan a señalar las palabras diciendo que esa palabra construida no servía y dan sus argumentos.

Al terminar de escribir las palabras la docente hace una explicación sobre las mismas, algunos niños participan diciendo que eso fue enseñado en años anteriores los cuales son prefijos y sufijos, otros dicen que eso no se lo habían enseñado antes. Hace nuevamente un llamado de atención, pidiendo silencio y dice que las sílabas subrayadas son llamadas sufijos y prefijos, aclarando que los prefijos van antes y los sufijos van después y da un ejemplo utilizando la palabra Pedir y pregunta qué significa esta palabra, los chicos responden y ella aclara que el significado de pedir a impedir cambia totalmente y así sucede con las otras palabras. Algunos niños hacen mucho ruido, se hace otro llamado de atención y pide a los niños que de título escriban prefijos y sufijos. Le pide a un niño que recoja los papeles que contienen las palabras y les dice que solo tienen cinco minutos para escribir que son los prefijos y los sufijos lo cual fue explicado anteriormente. Pide a los niños que sean ágiles y les va preguntando a algunos que, si ya terminaron, que el niño que toma la asistencia haya anotado los niños que no vinieron hoy, nuevamente pregunta si ya terminaron, llega la persona encargada de recoger la carpeta de asistencia, le llama la atención a dos niñas que se han salido de clase, pregunta quien cogió la cartuchera de una niña llamada Alexandra, los niños revisan las maletas y buscan la cartuchera la cual no aparece.

Retoma el tema haciendo la socialización de lo que escribieron los niños y les sugiere como complementar los conceptos según la lectura de los diferentes compañeros sin olvidar anotar que los prefijos y sufijos cambian el significado de la palabra base.

Pide a los niños que saquen el libro del estudiante nuevamente hace un llamado de atención y le pide a un niño que empiece con la lectura, pregunta cuales sílabas están resaltadas, dice que en el óvalo de la última imagen hay un sufijo que no está resaltado pregunta cuál es, ellos responden y luego una niña continúa la lectura, luego otro niño sigue leyendo, le ayuda al niño con la lectura ya que se le dificulta, al terminar de leer los conceptos y los ejemplos se explica la actividad que aparece en el libro y se comienza a desarrollar por puntos, para cada uno se dan cinco minutos y la respuesta se socializa y se corrige de una vez.

Para cambio de hora de clase suena una canción y algunos niños se paran cantan y bailan, sigue la actividad continuando con el segundo punto. Nuevamente se hace llamado de atención por indisciplina, la docente pasa por los puestos a mirar si ya terminaron o a aclarar dudas, al terminar este punto se socializa, luego se explica el otro punto y los chicos proceden a desarrollarlo, la profesora pide a un estudiante que se cambie de puesto para continuar pues está hablando demasiado.

Al socializar este punto una niña da su respuesta, pregunta cuál es el prefijo, da la palabra a varios niños y se pasa a la evaluación de aprendizaje. Una niña lee, da su respuesta y la docente indaga sobre quienes están de acuerdo con la respuesta de la niña, luego resalta la respuesta correcta y los niños celebran porque la mayoría acertaron.

Se propone una actividad final, se explica y comienzan a desarrollar los dos primeros puntos y van pasando donde la profesora a que les revise, ella explica, aclara dudas y para finalizar la docente pide a los niños que terminen su actividad en casa.

COMENTARIOS SOBRE LA CLASE

En esta clase se muestra mucha indisciplina por parte de los estudiantes por lo que es necesario llamar la atención constantemente sin embargo todos los estudiantes realizaron la actividad porque se desarrolló de manera procesual y participativa, en el paso a paso no se daba tiempo para que realizaran algo diferente a lo propuesto y se insistía a todos para que socializaran las respuestas a cada una de las preguntas trabajadas.

Clase octubre 23 grado 602 horas 12 y 30 a 2 y 20 pm

Esta clase se desarrolla en el aula de informática aprovechando que el docente de esta área no tenía clase en esta hora.

Llegan los estudiantes al aula, se dice que cada uno se ubique en un computador para iniciar con las indicaciones de la clase, cuando todos están ubicados la docente los saluda, ellos se ponen de pie responden y se sientan, (previamente se indaga con los estudiantes cuál es la persona que más admiran) se solicita que prendan el computador y consulten la biografía de la persona que admiran, ellos leen la biografía y al terminar dicha lectura la docente hace un ejercicio de adivina el personaje en el cual, se leen algunos datos de personas famosa y ellos dirán a qué personaje corresponden esos datos. Al terminar este ejercicio se explica que es una biografía y qué datos podemos encontrar en ella, luego, se hace la invitación a cada uno a que se imagine que ya tienen 30 años y basados en la actividad historia de vida comiencen a escribir su propia biografía dándoles la posibilidad de hacerla en el computador y enviarla a un correo o en una hoja de papel para entregar, todos dicen que prefieren trabajar en el computador y enviar el trabajo.

Los estudiantes inician su escritura y la docente va pasando por los puestos resolviendo algunas dudas y se evidencia colaboración de los estudiantes entre sí durante el desarrollo de la actividad, especialmente en el uso de la herramienta tecnológica pues a unos se les dificulta más que a otros. Se pide a los estudiantes que van terminando que por favor lean el trabajo de sus compañeros y les hagan sugerencias sobre lo que consideren que les hace falta en el escrito.

Se evidencia que dos estudiantes no están realizando la actividad a lo cual argumentan que el computador no les sirve, por lo tanto, se les da una hoja de papel para que desarrollen el ejercicio y lo entreguen al final de la clase.

En la medida que cada estudiante termina el ejercicio la docente revisa hace sugerencias para complementar el texto, indaga con ellos aspectos relevantes que consideran hicieron falta, los niños hacen las correcciones y envían el trabajo al correo que la docente anotó en el tablero. Se observa que algunos niños se pusieron de pie para desconectar los computadores de los compañeros y dañarles el trabajo realizado, se hace llamado de atención a estos educandos

Al finalizar la maestra revisa que los correos se hayan enviado correctamente y que todos dejen las evidencias de la actividad realizada. Se termina la clase y los niños salen para su aula a esperar el docente que guiará las siguientes dos horas.

COMENTARIOS

Los estudiantes se mostraron muy entusiasmados frente la actividad y todos enviaron o entregarán el trabajo realizado durante la clase, fueron pocos los llamados de atención a los que hubo lugar. Queda pendiente hacer las correcciones del ejercicio después de que la maestra revise cada uno de los escritos.

Anexo 2: Formato de entrevista a estudiantes

Instrumento de recolección de información n° 1 Modelo de entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes del grado 602 del colegio Fernando soto Aparicio

Apreciado estudiante la presente entrevista tiene como finalidad recopilar información respecto a las pistas de escritura que tienen los estudiantes del grado 602 del colegio Fernando Soto Aparicio

entrevistado: _____ fecha: _____

1. ¿Qué significa para ti escribir? _____

2. ¿Te gusta escribir? si ___ no ___ por qué? _____

3. ¿Qué escribes _____ para quién? _____

4. ¿Qué te gustaría aprender sobre escritura? _____

5. ¿En tu familia se hace uso de la escritura?

_____ cómo _____

_____ cuándo?

Muchas gracias

Anexo 3: formato de entrevista a padres

Instrumento de recolección de información n° 2

Modelo de entrevista semiestructurada aplicada a padres de familia del colegio Fernando Soto Aparicio

Apreciado padre de familia, la presente entrevista tiene como finalidad recopilar información respecto a las representaciones de los padres frente a la escritura que realizan los estudiantes del colegio Fernando Soto Aparicio, como aportan ustedes en este ejercicio y en qué medida la llevan a cabo.

Fecha de entrevista _____

Nombre del estudiante: _____

Nombre del padre de familia _____

1. ¿Para usted qué es escribir? _____
2. ¿En la familia en qué ocasiones escriben? _____
¿Para qué o para quienes se escribe? _____
3. ¿Colabora a sus hijos en las tareas de escritura? Si ____ no ____ ¿por qué?

4. ¿Cree que las tareas de escritura de su hijo(a) son adecuadas para su edad si ____ no ____
por qué? _____ ¿En qué medida
le favorecen en su formación como estudiante?

5. ¿Considera que escribir es importante? Si ____ no ____ ¿por qué?

Muchas gracias

Anexo 4: formato de entrevista a docentes

Instrumento de recolección de información n° 3 Modelo de entrevista semiestructurada aplicada a docentes de Lengua Castellana del colegio Fernando soto Aparicio

Estimado docente, la presente entrevista tiene como finalidad recopilar información respecto a ¿Cómo comprenden la escritura los docentes?, ¿Cómo la trabajan?, ¿Cuáles son las dificultades que observan en sus estudiantes? ¿Qué experiencias tienen ellos como escritores?, sus limitaciones, temores y fortalezas y dificultades.

Fecha de entrevista _____

Nombre del entrevistado _____

Grados con los que desarrolla su práctica _____

¿Para usted que es escribir?

1. ¿Considera que la escritura es importante para el proceso académico del estudiante?

Si ____ no ____ ¿en qué medida?

2. ¿Dentro de su práctica docente como fomenta la escritura?

3. ¿Cree que el trabajo de la escritura corresponde solamente al docente de lengua castellana? Si ____ no ____ ¿por qué? _____

4. ¿Qué dificultades observa en la escritura de sus estudiantes?

¿Cómo cree que puede lograr que los estudiantes superen esas dificultades?

5. ¿Cuándo revisa los escritos de los estudiantes que evalúa?

_____ ¿por qué? _____

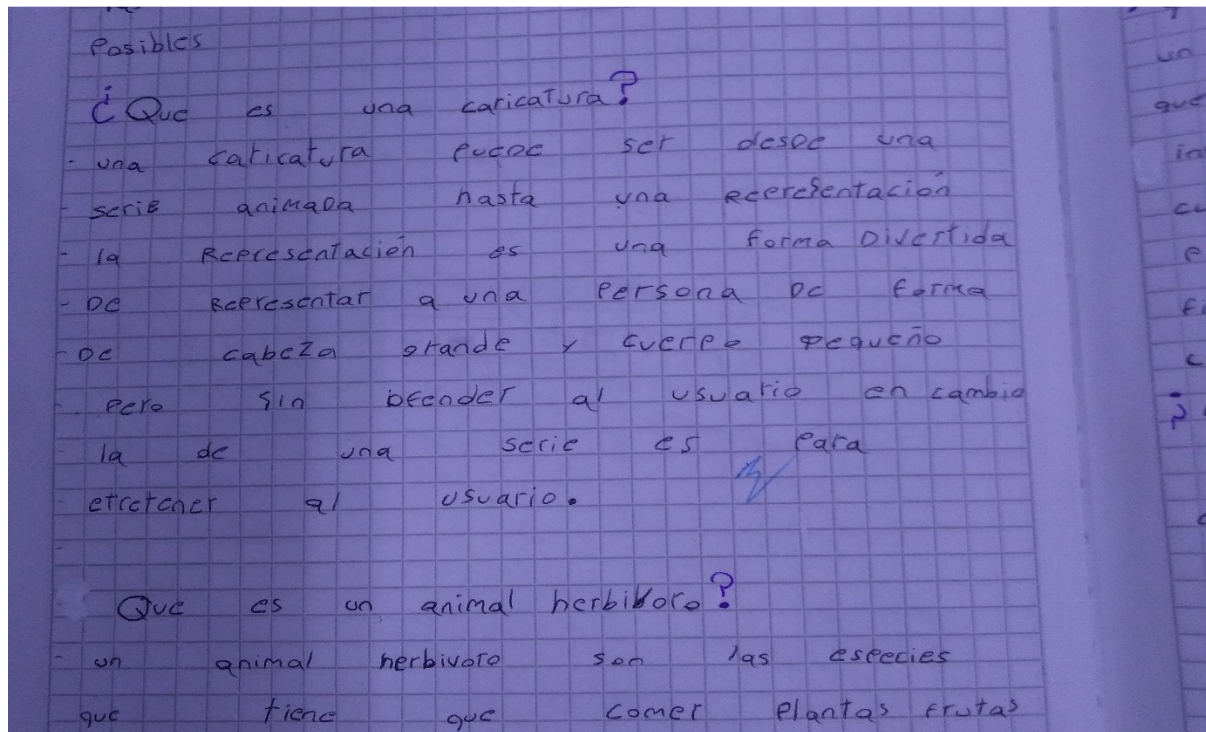
6. ¿Qué experiencias tiene usted como escritor?

7. ¿Cuáles son sus limitaciones, temores, fortalezas y dificultades frente a la escritura?

Muchas gracias.

A continuación, se presentan varios textos escritos por los estudiantes los cuales muestran las actividades de escritura que se realizan en el aula, las cuales se deben continuar enriqueciendo por medio de los talleres que se plantearon en esta investigación.

Anexo 5: Textos escritos por los estudiantes



¿que entiendes por contaminación?

R/A: yo entiendo por contaminación como tirar basura en la calle de la calle va a los alcantarillos y de los alcantarillos va al mar y en el mar afecta a sus habitantes como las ballenas.

¿que es caricatura?

es un estilo de dibujo al cual la persona ~~la persona~~ los rasgos físicos se le exageran y se pone como ~~como~~ animado la persona que se esta dibujando

¿que es animal herbívoro?

es una o un animal que no come carne ni caza solo come hierbas pasto y son cazados por los depredadores y muchos de ellos nos dan ~~dan~~ recursos

la contaminación es cuando los
 humanos botan la basura en el
 suelo y el planeta se contamina
 y el mundo está haciendo
 una campaña de no botar la basura
 en la calle

¿ que es un animal herbívoro ?

Son animales que comen hierba por
 ejemplo los animales que comen forraje o r
 vaca, caballo, gallina, pajaros. y esos
 animales herbívoro son los que no
 comen carne ni nada de eso.