

Historias de vida como herramienta para fortalecer la escritura en el grado cuarto.

Ana Isabel Guzmán



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Universidad Distrital Francisco José De Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C.

2020

Historias de Vida como Herramienta para Fortalecer la Escritura en el grado Cuarto.

Ana Isabel Guzmán

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

Sandra Maritza Moreno Cardozo

Directora



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

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 padre celestial y al divino niño por la compañía espiritual que nunca faltó ni falló.

Para el ángel que Dios puso en mi camino, mi hija Sahily Dayanna, motor e inyección de vida, dulzura, amor y ternura...TE AMO

A mi madre, ejemplo de lucha, templanza, honestidad, perseverancia, rectitud, firmeza, apoyo y compañía invaluable... agradecimiento infinito.

A la razón de ser maestra... mis estudiantes

AGRADECIMIENTOS

Cuando damos pasos de gigante, sin duda nos atemorizan, y rogamos a Dios luz para guiar y alumbrar este transcurrir. Hoy sólo puedo dar más de un millón de gracias a Dios padre creador, quien permitió no sólo el inicio sino la culminación de este trabajo; quien iluminó los momentos turbulentos y fortaleció el espíritu en los instantes de desasosiego.

A mi madre, quien ha cultivado en mí el espíritu de lucha y esfuerzo por lograr lo que uno se propone en la vida; por tener sabias palabras que siempre calaban en los instantes perfectos. A mi hija, quien aprendió, comprendió, acompañó y toleró este proceso, y sobrellevó mi ausencia.

A John, compañero de vida, cómplice, apoyo y fortuna que no esperaba encontrar. Eres un apoyo incondicional.

A mi Consuelito, gran amiga, quien no solo secó mis lágrimas, acompañó mis desvelos, sino que se convirtió en un apoyo invaluable cuando todo parecía perdido.

A Yaqueline Mendieta y Nelsy Peña, por sus valiosos aportes.

A Rosita, Olguita, Nury, Diana, Yaneth y Bethy, compañeras de cohorte de la maestría quienes aprendieron a amar mis ocurrencias y se han convertido en amigas y consejeras primarias. Gracias por llegar hasta aquí.

A la profesora Blanca Bojacá, quien no solo compartió sus enseñanzas, sino que fue un momento dulce del camino transitado en la universidad.

A quienes acompañaron este arduo camino e hicieron factible el desarrollo de este proyecto. Con especial afecto a mis estudiantes, compañeros y a la rectora Hilba Guerrero, del Colegio San Benito Abad (IED).

A los y las maestras de la maestría, quienes sembraron en mí una semilla que aún crece y da frutos; en especial, a la profesora Sandra Quitian y a mi asesora Sandra Moreno, quien con paciencia y sabiduría logró guiarme para culminar esta investigación.

A Esperancita, quien con firmeza y camaradería azotó mi desidia y me empujó a la conquista que hoy se alcanza.

Nota de aceptación

Director

Presidente del Jurado

Jurado

Bogotá D.C., Noviembre 17 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 MPLM N° 107/ 2020

Aspectos Formales

Tipo De Documento	Monografía de grado: Trabajo de investigación.
Tipo De Impresión	Digital
Acceso Al Documento	Repositorio institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (RIUD)
Título	Historias de vida como herramienta para fortalecer la escritura en el grado cuarto.
Autora	Ana Isabel Guzmán
Directora	Sandra Maritza Moreno Cardozo

Aspectos de Investigación

Palabras Claves	Escritura, proceso de escritura, secuencia didáctica, texto autobiográfico.
Descripción	Este trabajo de grado, realizado en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, y titulado “Historias de Vida como Herramienta para Fortalecer la Escritura en el grado Cuarto”, apuesta por el diseño de una secuencia didáctica. Su objetivo es cualificar la escritura como proceso en un grupo de estudiantes de ciclo dos de una IED ubicada al sur de Bogotá. A partir de la lectura del contexto se hallaron diferentes problemas, que posteriormente, con la lectura de los documentos de políticas públicas y los antecedentes investigativos desarrollados hasta la fecha, ratificaron el interés investigativo por diseñar una secuencia didáctica cuya pretensión es romper con la verticalidad de la enseñanza y favorecer el proceso escritor.
Fuentes	Las referencias bibliográficas correspondientes a los ejes conceptuales que se situaron destacan los aportes de la escritura como proceso. Por consiguiente, se han referenciado autores como Ferreiro & Teberosky (1979), Teberosky (1982), Bereiter & Scardamalia (1992), Flower & Hayes (1980-1996), Calsamiglia y Tusón (1999), Camps (2003), Cassany (1987,1989, 1995, 2000). La secuencia didáctica es la estrategia de intervención que se empleó para cualificar la escritura como proceso de los estudiantes de grado cuarto de primaria. Camps (2003).
Contenidos	El proyecto se encuentra organizado en cinco capítulos así: el primero muestra el planteamiento del problema y los antecedentes investigativos en relación con la cualificación de la escritura en el ciclo dos, donde se

	<p>mostraron aspectos relevantes sobre la necesidad de abordar narraciones como la autobiografía; y se presenta la delimitación del problema. El segundo, corresponde al marco teórico, que parte de la cualificación de la escritura a través de la autobiografía. En el tercer capítulo, se presenta la perspectiva metodológica de la investigación, especificando el paradigma, el enfoque, el diseño, los instrumentos y las estrategias seleccionadas para hacer viable la intervención. El cuarto capítulo, abarca el análisis de la investigación y sus implicaciones. En el quinto y último, se encuentran las conclusiones que emergieron después del proceso investigativo.</p>
<p>Metodología</p>	<p>La propuesta investigativa se abordó desde un paradigma interpretativo, ya que este permite comprender la realidad y el significado de las acciones humanas. De ahí que la metodología es cualitativa. Se adoptó un diseño de secuencia didáctica en relación con el objetivo de favorecer la escritura como proceso en estudiantes de grado cuarto de primaria. Esta investigación contó con diferentes etapas de recolección de información <i>in situ</i> para identificar el problema; la lectura de antecedentes investigativos y referentes teóricos; y la intervención, en la que se recurrió a una secuencia didáctica y al análisis de los resultados, teniendo en cuenta las categorías diseñadas que sirvieron como conclusiones del trabajo.</p>
<p>Conclusiones</p>	<p>La investigación se enfocó en fortalecer la escritura como proceso de textos autobiográficos en estudiantes de grado cuarto, para lograr el objetivo de cualificar la producción textual de los estudiantes a través del diseño de una secuencia didáctica. Con esto se intentaron remover determinadas prácticas pedagógicas, al tiempo que se buscó favorecer la formación de escritores competentes por medio de la generación de espacios que beneficien sus aprendizajes.</p>

Resumen

Escribir va más allá de plasmar signos entrelazados entre sí para perpetuar ideas en una superficie. Razón por la cual en esta investigación se trabaja la potencia de la escritura como proceso. El trabajo se desarrolló bajo la línea “Pedagogía de las actividades discursivas de la lengua”, planteada por la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Esta línea reconoce el papel de la escritura desde el enfoque discursivo, y su potencia como herramienta comunicativa, epistémica y expresiva.

Esta investigación se orientó por los principios del paradigma interpretativo, y desde un enfoque cualitativo, optó por la investigación-acción como estrategia para acoger la construcción de una secuencia didáctica a ser implementada en la Institución Educativa Distrital Colegio San Benito Abad (IED), jornada mañana, y ubicado en localidad de Tunjuelito, Bogotá.

El punto de partida tuvo como base las dificultades presentes es un grupo de estudiantes de grado cuarto de primaria, asociadas a diferentes aspectos de orden pragmático, semántico y sintáctico. Se evidenció un desconocimiento de los propósitos comunicativos, así como un escaso manejo de la estructura del texto; el uso inadecuado de conectores; la ausencia de subprocesos como planeación, revisión y reescritura; el uso de signos de puntuación, entre otros. Pero, sobre todo, una escritura descontextualizada, lejana de sus intereses y necesidades y alejada de los procesos de autoevaluación y coevaluación.

El desarrollo de esta investigación ratificó la importancia de crear ambientes favorables de aprendizaje. Asimismo, permitió reconocer el diseño, la organización y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a los intereses y necesidades de los estudiantes como actores responsables de sus propios procesos; con el propósito de beneficiar la construcción de conocimientos sobre los textos narrativos.

Finalmente, haber diseñado estrategias pedagógicas delineadas en la secuencia didáctica modificó la concepción de la docente-investigadora sobre la composición escrita y la evaluación de este proceso, en la medida en que se pretendió llegar a escribir de manera reflexiva, gradual y regulada; de manera autónoma o con el apoyo de sus pares.

Palabras Clave: Escritura, proceso de escritura, secuencia didáctica, texto autobiográfico.

Abstract

Writing goes beyond capturing intertwined signs to perpetuate ideas on a surface, which is why this research work was developed under the line of Pedagogy of the discursive activities of the language proposed by the Master in Pedagogy of Mother Tongue, University Francisco José de Caldas. In this line, the role of writing is recognized from the discursive approach and its power as a communicative, epistemic, and expressive tool.

This research-oriented by the principles of the interpretive paradigm and the qualitative approach of which the educational action research was chosen as the methodological design and as an intervention strategy, it was accepted the construction of a didactic sequence to be implemented in a District Educational Institution in the morning located in the town of Tunjuelito, Bogotá.

The starting point was based on the difficulties presented by a group of fourth-grade students that consisted of omitting letters or words at the time of transcribing, mixing upper and lower case letters, forgetting punctuation marks, among others; At the time of requesting their creation, they present the previous difficulties but it is added that they do not know the structure of the text, there is no adequate use of connectors, absence of sub-processes such as planning, review and rewriting, there is no cooperative work and co-evaluation is difficult and self-assessment

The development of this research confirmed the importance of creating favorable learning environments. At the same time, it allowed recognizing the design, organization, and planning of the teaching-learning process around the interests and needs of students as actors responsible for their processes to benefit the construction of knowledge about narrative texts.

Finally, having implemented pedagogical strategies outlined by the Didactic Sequence modified the conception of the students and the research teacher about the written composition and the evaluation of this process to the extent that it is intended through this to achieve writing in a reflective, gradual, and regulated by themselves or with the support of their peers.

Key Words: Writing as a process, didactic sequence, autobiographical text.

Tabla de contenido

Introducción	1
1. Problemática de la investigación	4
1.1. Planteamiento del Problema	4
1.2. Antecedentes de Investigación	8
1.3. Delimitación del Problema	20
1.4. Pregunta de Investigación	34
1.5. Subpreguntas de Investigación	34
2. Referentes Teóricos	39
2.1. Perspectiva del lenguaje	39
2.2. Modalidad escrita	40
2.3. La autobiografía	58
2.4. La secuencia didáctica y su incidencia en el fortalecimiento de la lengua escrita	62
3. Referentes Metodológicos	65
3.1. Paradigma Interpretativo	65
3.2. Enfoque cualitativo en la Investigación	66
3.3. Diseño de la Investigación	66
3.4. Propuesta Pedagógica	68
3.5. Población	68
3.6. Instrumentos de recolección de datos	68
4. Reflexión	83
5. Conclusiones	86
Bibliografía	91
Anexos	100

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Concepciones de docentes	11
Tabla 2. Tipología textual	14
Tabla 3. Diseño metodológico	17
Tabla 4. Entre lo que se expone en las políticas y lo que circula en las aulas	27
Tabla 5. Categorías y subcategorías de análisis	68

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Mallas de aprendizaje, lenguaje grado 4°. Documento para la implementación de los DBA 2017 Ministerio de Educación (p. 4)	24
Figura 2. Malla Curricular área humanidades grado cuarto modificaciones 2020. Colegio San Benito Abad IED	26
Figura 3. Entrevista semiestructurada para docentes	29
Figura 4. Corpus recolectado cuaderno de lengua castellana estudiantes 401 J.M. / 2019	31
Figura 5. Corpus recolectado cuadernos de ética y valores estudiantes 401 J. M. / 2019	33
Figura 6. Modelo cognitivo de la producción escrita Flowers y Hayes	51

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo No 1. Acuerdos de Clase (Plantilla)	100
Anexo No 2. Consentimiento informado	101
Anexo No 3. Cuadro Comparativo	102
Videos de biografías (para visualizar en la sesión)	102
Anexo No 4. Fase Metacognitiva	103
Anexo No 5. Biografías escritas (Ejemplo)	104
Anexo No 6. Rutina de pensamiento	105
Anexo No 7. Plantilla para identificar elementos que contienen la biografía y la autobiografía	106
Anexo No 8. Árbol familiar	107
Anexo No 9. Cubo de las Preguntas	107
Anexo No10. Otra Forma de hacer Borradores	108
Anexo No11. Lista de Cotejo	109
Anexo No12. Rejilla para monitoreo de preescritura	111
Anexo No13. Conectores clases y usos	112
Anexo No14. Tabla Evaluación Escritura	113
Anexo No15. Rejilla De Autoevaluación	114
Anexo No16. Matriz de Valoración	115
Anexo No17. Rubrica de evaluación texto final	116
Entrevistas estudiantes	117
Entrevistas docentes	130

Introducción

Lograr buenos escritores, en la actualidad, es un reto para los educadores. Y plantear investigaciones como la presente es un paso hacia lo posible. El trabajo de maestría “Historias de vida como herramienta para fortalecer la escritura en el grado cuarto”, busca cualificar la escritura como proceso a través de la secuencia didáctica como propuesta de intervención. Esto a partir de la creación de textos autobiográficos que permitan desarrollar y fortalecer la producción textual de los estudiantes de ciclo II del Colegio San Benito Abad (IED).

La escritura es reconocida como uno de los mayores inventos de la humanidad. Gracias a los estudios que se han desarrollado en el campo, se puede afirmar la relevancia que ha tomado en todos los ámbitos de nuestra vida, pues se constituye en una herramienta para comunicarse, interactuar, elaborar conocimiento, y desarrollar la creatividad. Debido a que todo el tiempo estamos abocados a hacer cosas con palabras; informar, persuadir, describir, explorar desde la escritura juegos de palabras, para comprender, además, su valor estético, esto nos invita a pensar en cómo esta modalidad habita cada uno de los espacios en los que nos desarrollamos como sujetos y nos permite elaborar un voz propia con la cual habitamos el mundo.

Por estas razones es fundamental que en la escuela se dé el paso para entrar en la cultura letrada. Como lo señala Cassany (1999), la escritura como una acción que se desarrolla y se fortalece con el tiempo. De ahí su potencia y la necesidad de trabajarla en cada etapa escolar, ya que erróneamente se piensa que aprender a leer y a escribir sólo ocurre en los primeros años de la vida escolar; por lo tanto, se corresponde sólo con la adquisición del código escrito. La escritura es una herencia que exige ser conquistada, como el mismo Cassany lo señala, dado que es un

proceso complejo, ahí radica la necesidad de seguir trabajando en ella.

El documento que da cuenta de la investigación está dividido en cinco capítulos. El primero, muestra el planteamiento del problema y los antecedentes investigativos en relación con la cualificación de la escritura en el ciclo dos, los cuales demostraron los aspectos relevantes de abordar narraciones históricas (autobiografía) y la delimitación del problema. Para dar cuenta de este propósito, en primer lugar, se realiza un acercamiento desde el análisis de las relaciones existentes entre las políticas públicas educativas, las políticas institucionales y la práctica pedagógica que se lleva a cabo en la Institución educativa. En segundo lugar, se presentan los antecedentes investigativos relacionados con las tres categorías: concepciones docentes, según Contreras (2001); tipologías textuales, de acuerdo con Bajtín (2002), Calsamiglia y Tusón (1999); y las tendencias metodológicas implementadas en investigaciones anteriores. Finalmente, se presenta la delimitación del problema, en la cual se evidencia el vacío en relación con una propuesta didáctica que posibilite la producción de textos autobiográficos que logren crear situaciones auténticas de aprendizaje; también, se hace visible la ausencia de estrategias de planificación y revisión a la hora de realizar escritos de tipologías textuales diferentes a las convencionales y donde no se promueve el desarrollo de la escritura como proceso.

Para llevar adelante el primer capítulo se recurrió a la Lectura Etnográfica del Contexto (LEC), a través de la recolección de datos de las entrevistas realizadas a estudiantes de los grados cuarto, quinto y sexto; lectura de documentos institucionales (PEI, malla de español, PILEO); entrevistas a docentes de diferentes áreas y grados que permitieron identificar la problemática en la producción de textos escritos.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico, parte fundamental para argumentar teóricamente la cualificación de la escritura a través de la autobiografía. En el interior del apartado se hallan las teorías planteadas por autores que han dedicado sus estudios a la escritura como proceso y a la perspectiva socio-cognitiva de la misma. También, se abordan autores para explicar y justificar el texto autobiográfico y la secuencia didáctica como herramienta para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El tercer capítulo comprende la perspectiva metodológica de la investigación, especificando el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo utilizado como base para explicar las acciones desarrolladas a lo largo de la investigación. Por otra parte, se manifiesta que la metodología empleada es la investigación-acción, la cual exige un diseño, el uso de instrumentos y estrategias seleccionados para hacer viable el diseño propuesto.

El cuarto capítulo abarca el análisis de la investigación y sus implicaciones. Partiendo del diseño de una secuencia didáctica, los alcances que esta se propone y a los que se logró llegar a lo largo del desarrollo de la investigación.

En el quinto y último capítulo se encuentran las conclusiones que emergieron después del proceso investigativo, donde se muestra el impacto generado en la docente-investigadora y los alcances para el momento en que se implemente la secuencia didáctica.

1. Problemática de la investigación

1.1. Planteamiento del Problema

En este apartado se presenta un análisis de las políticas educativas colombianas en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Para ello se analizarán los siguientes documentos de política pública: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), Estándares Básicos Curriculares de Lenguaje (2006), Derechos Básicos de Aprendizaje (2017); luego, lo anterior se contrasta con los documentos institucionales del Colegio San Benito Abad (IED) para evidenciar la relación y coherencia entre las políticas educativas, las institucionales y el quehacer de los docentes.

Para iniciar, es importante reconocer que la formación de escritores es un reto para los educadores, por ende, se plantea la presente investigación que busca cualificar la escritura como proceso con el diseño de una Secuencia Didáctica (SD), y a partir de la creación de textos autobiográficos que permitan desarrollar y fortalecer la producción textual de los estudiantes de ciclo II del Colegio San Benito Abad (IED).

En este sentido, la propuesta surge del análisis de una serie de problemáticas que giran alrededor de las prácticas en la enseñanza de la escritura, lo que se evidencia en principio en cinco hechos: el primero, relacionado con las concepciones de los docentes que permean las actividades de escritura, dado que, a pesar de los continuos avances investigativos en el campo, en algunas instituciones educativas se sigue considerando la escritura como un ejercicio mecánico de codificación. Este es el caso de la Institución Educativa Distrital San Benito Abad

(IED), donde la escritura es entendida como un instrumento de transcripción literal, es decir, se reconoce solo una de las funciones de la escritura, la registrativa, como lo señala Carlino (2005), pues se privilegia la copia de los contenidos. El segundo tiene que ver con la manera como las concepciones permean las prácticas de escritura, dado que los docentes, al momento de revisar, se enfocan en aspectos formales tales como: la “buena ortografía” y la correcta escritura de los grafemas sobre la composición escrita como tal, olvidando la relevancia de la misma y el sentido que debe tener como parte fundamental de las historias y estructuras mentales de los estudiantes.

El tercer hecho es el de comprender la escritura como producto y no como proceso; es así como la lengua escrita es considerada como un acto mecánico y descontextualizado, donde el aprendizaje se centra en productos acabados y no en el proceso. La evaluación del texto nuevamente se centra en aspectos gramaticales, de grafomotricidad, caligrafía y ortografía.

El cuarto hecho está relacionado con la relevancia que los docentes le dan al uso y manejo de los contenidos específicos del área al cual pertenecen. En la mayoría de las ocasiones se estudia lo que el maestro decide sin tener en cuenta la voz y los intereses de los estudiantes al momento de plantear los objetivos de la clase. Esto rompe con esa conexión entre el escritor y lo escrito, evidenciando la predominancia de la instrucción sobre la interacción, y el papel del estudiante en el aula se limita al de ser evaluado con preguntas que buscan respuestas textuales, previamente enunciadas por el docente.

Finalmente, el quinto hecho tiene que ver con el uso indiscriminado del libro de texto como fuente de conocimiento. Esto hace que se centre la experiencia del estudiante en actividades que muchas veces no tienen en cuenta su contexto y su proceso de formación; se

privilegia el uso del texto narrativo tradicional; el cuento, la fábula, mitos y leyendas, entre otros, sin tener en cuenta diferentes textos narrativos como la biografía, la novela, las crónicas, dejando de lado las posibilidades que presenta la escritura como herramienta de comunicación, donde el estudiante es capaz de asumir diferentes posturas y pasar a tomar un papel activo dentro del proceso de escritura.

Estas situaciones a menudo evidencian una ausencia de estrategias pedagógicas innovadoras y motivantes que estimulen la producción textual en la escuela, a partir de las cuales sería posible integrar experiencias, contextos y expresiones de los sujetos, transformando de este modo la visión que los estudiantes tienen sobre los procesos de escritura y su función comunicativa.

Con respecto a lo anterior, se puede reconocer que estos hechos nos llevan a pensar que, a pesar de estar en el siglo XXI, las prácticas de enseñanza y los aprendizajes están anclados, tanto en los docentes como en la escuela, en algunas representaciones de escritura de principios del siglo XIX y comienzos del XX, en los que prevalece una mirada estructuralista de la lengua, con una enseñanza que suele ser fragmentada. Allí, las cartillas y los textos son la guía de aprendizaje en el aula y se delega el trabajo a una sola persona. En consecuencia, la escritura no se relaciona con la vida del sujeto, con el potencial epistémico, mnémico y estético que esta tiene, sino que se aprende como un área más que se tiene que aprobar. Es así como las planas en el aula de clase se convierten en una imagen representativa del estudiante que cumple con las normas y reglas impuestas por el docente. Dichas acciones son un reflejo de viejas prácticas pedagógicas del XIX que se corresponden con modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje en los que se privilegia un cuerpo dócil (manipulable), sinónimo de disciplina.

Infelizmente, en la actualidad, para la enseñanza de la escritura se perpetúan

prácticas que establecen manuales para enseñar; no se privilegian los contextos sociales y educativos en los cuales circulan los textos, ni las experiencias del diario vivir que hacen que la escritura tenga un sentido y una conexión con la realidad.

Ahora bien, para comprender cuál es el lugar de la escritura en el contexto colombiano, es necesario analizar el marco legal desde el cual se construyen las políticas públicas y saber cuál es la concepción teórica que subyace a las mismas. De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje (2006),

[...] gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural. (p.19)

Se debe estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, activar y favorecer la escritura con intención literaria: cuentos, socio-dramas, poemas, ensayos, etc. De tal forma que puedan expresar sus modos particulares de sentir, ver y recrear el mundo.

Es evidente que una de las falencias más recurrentes es la de negar la posibilidad a los educandos de explorar otros tipos de texto y no darles oportunidad de identificar las diferencias entre uno y otro. Se pierde la oportunidad de abrir eventualmente una gama de opciones que despierten la curiosidad y que posteriormente puedan llegar a ser herramientas aplicables a nuevos objetivos comunicativos. Por ello, se hace necesario vincular a los estudiantes con otras tipologías textuales donde se reconozca su estructura, y gracias a las cuales sean capaces de lograr textos que les permitan enriquecer la expresión de sus realidades, saberes y sentimientos. Teniendo en cuenta lo anterior, nace la propuesta del trabajo mediante la escritura de autobiografías.

Se trata de generar un espacio para poder narrar a través del lenguaje escrito intereses,

necesidades y experiencias, donde el estudiante, enfrentado a una serie de nuevos retos, debe hacer uso de procesos mentales que luego se verán reflejados en su producción escrita. Esto implica todo un trabajo investigativo que exige a los estudiantes ser parte activa del proceso. Cabe resaltar que, en la última década, las propuestas de trabajo pedagógico basadas en secuencias didácticas han adquirido gran relevancia en los diversos contextos educativos, logrando romper con el paradigma que se da al pensar que quien posee el conocimiento es el docente, y que hace ilegítima la voz de los estudiantes.

Desde esta mirada el maestro se convierte en guía y mediador para sus educandos y debe reconocer la escritura como un proceso cognitivo, lingüístico y social, propio del ser humano y orientado con la intención de formar sujetos activos, capaces de expresar sus ideas y pensamientos. De ser críticos e interactuar con las perspectivas que el mundo actual les impone.

Las Políticas Educativas que reglamentan la enseñanza de la lengua, delimitan el camino que se debe tener en cuenta para que los estudiantes que están siendo formados en la actualidad sean competentes en los diferentes usos de la lengua.

Este aspecto reconoce al educando como un ser social capaz de representar su percepción del mundo desde su cotidianidad, capaz de construir su conocimiento a través de sus vivencias. Sin embargo, en el plano de la escuela, las prácticas pedagógicas llevan consignas que solicitan productos, transcripción de textos literales, formación de frases y oraciones de forma indiscriminada y, posteriormente, un cierre cuantitativo sin su debida retroalimentación, lo que muestra una clara contradicción entre lo que se dice, lo que se debe hacer y lo que se hace.

1.2. Antecedentes de Investigación

Históricamente, la preocupación en el ámbito educativo con relación a la escritura ha sido

abordada en varias investigaciones desde las cuales se visibiliza la escritura como un objeto de conocimiento. En estos antecedentes, se halló una variedad documental que abordan investigaciones relacionadas con el aprendizaje de la escritura, realizadas en diferentes contextos.

Teniendo en cuenta la amplia gama de estudios relacionados con el tema, se hizo un rastreo de 26 trabajos a nivel nacional e internacional, de países como Colombia, México, Venezuela, Chile y España. Los criterios que articularon el análisis de las investigaciones se dieron a partir de interrogantes como: ¿cuáles son las metodologías recurrentes en las investigaciones de los últimos seis años? ¿Qué incidencia tienen las concepciones docentes en la enseñanza-aprendizaje de la escritura? ¿En la actualidad, se concibe la escritura como un proceso o como un producto? Estas preguntas permitieron contrastar hallazgos, recurrencias y/o vacíos.

Es importante señalar que el acopio de antecedentes se hizo con base en trabajos de procesos investigativos desarrollados en programas de formación, en maestrías y doctorados en educación, pedagogía y psicología, elaborados desde el 2014 hasta el 2019, y que llevan a reflexionar sobre los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a la escritura. Cabe aclarar que se tienen en cuenta las investigaciones en el campo de la escritura, implementadas en básica primaria principalmente. Por tal motivo, para el rastreo se organizaron tres grandes categorías: concepciones docentes, tipologías y modos de intervención.

Asimismo, para la revisión sistemática de la literatura se establecieron unos criterios que permitieron reconocer los alcances de las investigaciones, así como incursionar en perspectivas y/o problemáticas que son poco retomadas a nivel investigativo y a su vez validar la pertinencia de lo que se pretende abordar en la presente investigación. Inicialmente hablaré de los estudios categorizados como concepciones docentes.

1.2.1. Concepciones Docentes

Cuando se realizan trabajos de investigación, continuamente se escucha hablar de las concepciones docentes y de la incidencia que estas tienen en la enseñanza-aprendizaje de los educandos. Es importante aclarar los diversos términos para referirse a las concepciones de los maestros relacionadas con su actividad docente: creencias (Pajares, 1992, Richardson, 1996); teorías implícitas (Pozo et al., 2006); Rodrigo et al., 1993); filosofías pedagógicas (Simmons *et al.*, 1999); y conocimiento práctico (Van Driel *et al.*, 2001, Fernández, 2011, Fernández, M, Pérez R., Peña, S., & Mercado, S., 2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. Contreras (2001) expone que las tendencias o modelos de los docentes se presentan desde una aproximación teórica y que normalmente se han justificado desde una fundamentación de base tanto epistemológica como puramente pedagógica.

Contreras reflexiona sobre tres concepciones de profesor: el reflexivo, el experto técnico y el intelectual crítico. Los describe así: el profesional reflexivo, es aquel que reconoce la enseñanza como una actividad en la que diferentes variables, como situaciones inciertas, inestables, únicas, entre otras, generan conflictos. Todo esto enriquece el entorno escolar. La concepción de profesor experto técnico, es la de aquel que limita su labor y da solución desde lo teórico y técnico que ha sido generado por la investigación científica. Así mismo, la concepción de intelectual crítico, expuesta por el autor, cuestiona al profesional reflexivo, y la imprecisión en cuanto al tipo de reflexiones que se quieren promover.

El primer grupo de investigaciones consultadas son una muestra de la influencia que tienen las concepciones docentes y su incidencia en la enseñanza y aprendizaje. Las pruebas

internacionales (PISA) promueven la formación de ciudadanos competentes capaces de enfrentar los retos de la actualidad. En concordancia con esto, los maestros deben permear sus prácticas pedagógicas para lograr dicho impacto, sin embargo, se encuentra que a pesar de las metodologías renovadas y la inclusión de nuevas didácticas, el estudio de las concepciones contrasta el decir y el hacer, deja ver las fortalezas y/o dificultades que posee el docente para impartir conocimiento, y a su vez, permite al docente evaluar, reflexionar y transformar su labor.

A continuación, está la (tabla 1), en esta se encuentran enlistadas las investigaciones de maestría y doctorado que fueron abordadas para identificar las concepciones docentes que circulan en estos trabajos.

Tabla 1. *Concepciones de docentes.*

<i>Año</i>	<i>Título</i>	<i>Autor</i>
2014	Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural.	Sandra Milena Céspedes G
2015	Evaluación Formativa y Cualificación de la Escritura.	Gerardo Antonio Córdoba
2015	La Escritura Autobiográfica: Una Apuesta Pedagógica Para La Formación De Lectores y Escritores.	Amaya Enciso Eleonora Rodríguez Patricia
2016	Mobilización de las Concepciones Docentes sobre la Enseñanza de la Escritura en Básica Primaria Bogotá. Mobilización de las Concepciones Docentes sobre la Enseñanza de la Escritura en Básica Primaria Bogotá.	Cecilia Bohórquez
2017	Una mirada interpretativa de las concepciones docentes de escrituras en ciclo uno, un estudio de caso.	Carolina Peña Rodríguez
2017	La Escritura en Grado Transición. Una Práctica que se Resignifica a través del Aprendizaje Colaborativo.	Beatriz Bonilla T. & Rosita Villabón Y.

Fuente: Elaboración propia

Se encuentran las concepciones docentes predominantes en las investigaciones y las confrontaciones que surgen al comparar el hacer con el decir de los docentes en su quehacer pedagógico. El precepto del docente es el que transmite el conocimiento y a su vez posibilita la toma de decisiones.

Las concepciones se pueden dar desde la participación que cada miembro asume en el aula y de la reflexión que se debe tener día a día sobre la enseñanza-aprendizaje. Es innegable que este aspecto es exclusivo de la educación, más aún si de escritura se trata. Es de aclarar que los docentes que trabajan en colegios públicos y con los grados de Básica Primaria son en su mayoría licenciados o normalistas superiores, y al no tener un área disciplinar, abre el abanico para que sea asignado a cualquier grado y junto a esto la carga de impartir todas las asignaturas, lo que lleva al docente a abordar la escritura desde lo que ha aprehendido y construido desde su experiencia profesional, su vida personal y su formación académica.

Las concepciones de escritura recurrentes que se hallaron están relacionadas con un enfoque estructuralista de la lengua, evidenciado en el énfasis en aspectos formales y en ejercicios repetitivos, mecánicos y descontextualizados. Es constante, en los diferentes trabajos revisados, observar cómo las concepciones docentes están ancladas a este enfoque, debido a las prácticas que permean las acciones y decisiones del docente, así como al temor de incursionar en nuevas didácticas. Los docentes prefieren mantenerse imperturbables al cambio. Por otra parte, se observa la trasmisión de contenidos de forma indiscriminada, el uso excesivo del libro de texto como medio para obtener conocimiento, o la repetición literal de contenidos a la hora de evaluar. Esto conlleva a que prime el modelo proceso-producto.

Con relación a la parte escritural, se favorece la parte gramatical. Se hace énfasis en el manejo adecuado del código, en el trazo a la hora de registrar un dictado, o en el uso de la buena ortografía. De esta manera, se deja de lado la parte sociocultural, procesual, y no se vincula el contexto de los educandos. Razón por la cual, la escritura se empieza a abordar en el aula en un sentido bidireccional, como herramienta que sirve para reproducir conocimiento y también para construirlo de manera significativa.

Estudiar y analizar las prácticas docentes es complejo, y aún más cuando se parte de la propia. Las problemáticas encontradas son más comunes de lo que se piensa; se evidencia la transformación en algunos docentes ya que los estudios generaron reflexiones e intenciones de cambio para que la escritura en la escuela se asuma como una práctica sociocultural que acerque a los estudiantes a su mundo real. Con estos estudios no se pretende satanizar la labor docente, es una forma de revisar y evaluar, para posteriormente transformar aquellas concepciones que lo requieren. Cabe resaltar que el cambio del quehacer docente es progresivo y consciente.

Las investigaciones que circulan alrededor de las concepciones docentes son relevantes ya que las ideas que poseen los docentes permean la forma de enseñanza de la escritura. También, se refleja estrechamente en su quehacer pedagógico, y además, partiendo de la postura personal, se robustece o catapulta el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes a quienes se enseña.

1.2.2. Tipología textual

En este apartado se reúnen las tesis que trabajaron como tipología textual la narración

y la autobiografía. Estas permiten a la investigadora reconocer los enfoques teóricos desde donde se abordan. A continuación, se presentan las investigaciones referidas a esta categoría.

Tabla 2. *Tipología textual*

Año	Título	Autor
2015	El cuento infantil una estrategia pedagógica desde la literatura para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lectura y la Escritura.	Beatriz Benavides S. Nidia Corredor Sierra Martha R.
2015	La autobiografía como metodología de enseñanza en el proceso investigativo.	Ana Carolina Rendón C. Paula Andrea Rendón C.
2016	La “Ensalada de Cuentos” como estrategia para mejorar la producción de texto cuento en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Distrital Llano Grande J.T.	María Cristina Ocampo Gómez
2016	El aula, un escenario para desarrollar la producción textual a través de la escritura de cuentos.	Yudilma Rubiano Velosa
2016	La Construcción De Noticias En Contextos Reales: Una Estrategia Pedagógica Significativa, Para El Fortalecimiento Del Proceso De Producción Textual De Los Estudiantes Del Grado Quinto De La IED Alfonso Reyes Echandía.	Mary Jineth Moreno Guevara. Lorena Garzón Castellanos
2016	El Género Epistolar: una expresión de la escritura auténtica en el aula.	Nair Lorena García ,Marín & Yanneth Guzmán Murillo
2017	Construcción de la identidad narrativa a través del texto autobiográfico en jóvenes privados de la libertad.	José Eduardo Cortés Torres
2019	“La escritura de relatos expresión de identidad en estudiantes de ciclo III”	Juan Alejandro Castiblanco

Fuente: Elaboración propia

Elegir una tipología textual que no solo favorezca los procesos escriturales en el aula, sino que a su vez motive y se haga significativa en el momento de elaborarla, es en la actualidad algo complejo, sobre todo si se tiene en cuenta la inmersión de los géneros discursivos emergentes; el

uso frecuente de apócope y la recurrencia en textos narrativos como el cuento, el mito, la leyenda, o la fábula. Todo esto circula en las aulas, y al ser algo ya reconocido por los estudiantes, se convierte en zona de confort desde la cual continuar trabajando las mismas tipologías textuales a pesar de ser algo repetitivo.

La categoría de tipología textual está conformada por ocho trabajos de grado de maestría, desarrollados entre el año 2015 y el 2019, donde se resalta el interés de diferentes investigadores por fortalecer el proceso escritor, utilizando como mediador la tipología textual narrativa. Los resultados demostraron que se mejoró significativamente en cuanto a procesos de cohesión, coherencia, estructura, intención comunicativa y léxico, así como en los subprocesos de la composición: planificar, redactar, examinar y editar.

Moreno & Garzón (2016) manifiestan la importancia que debe adquirir el estudiante cuando asume un rol protagónico en el aula, al momento de plasmar los hechos que están en concordancia con su vida y contexto. Esta propuesta obtuvo un impacto positivo en la competencia textual de los escolares, quienes desarrollaron competencias básicas que les permitieron mejorar su nivel de producción textual. Este objetivo se logró cuando se mostró fortaleza en las habilidades que desarrollaron para observar, analizar, pensar, sintetizar, jerarquizar, ordenar, clasificar ideas y otras acciones necesarias para lograr escritos que cumplieran con los propósitos dados. Otro de los alcances obtenidos con esta propuesta es el aumento del vocabulario y la habilidad para discriminar información. Esto les permitió a los estudiantes construir una noticia con aspectos relevantes, logrando así textos más coherentes, pertinentes, adecuados y conscientes sobre la audiencia, el contexto y el propósito comunicativo. Las autoras manifiestan que la tipología textual que se vincula a la investigación fue pertinente ya

que posibilitó al estudiante basarse en su contexto más próximo, y de este modo, escribir sobre lo conocido; observar y vivir, facilitando de esta manera el proceso de la redacción y generando a su vez una reflexión y análisis de su entorno.

El reiterado uso de ciertas tipologías textuales obedece no sólo al grado de escolaridad en el que se desarrollan las investigaciones sino también al temor de los investigadores de incursionar en los textos que no son comunes en la escuela. Se retoma el cuento para fortalecer las habilidades escritoras, manifestando un proceso progresivo de cambios donde se esperan, a su vez, cambios en los estudiantes, pero no existentes en la propuesta de los investigadores. Sin embargo, los objetivos planteados en las investigaciones se logran ya que la tipología textual es un medio para fortalecer la escritura y las diferentes problemáticas que circulan en la escuela.

Estas investigaciones favorecen el aprendizaje de la escritura como proceso, donde el lenguaje juega un papel transcendental puesto que se convierte en un medio de expresión: de sentimientos, pensamientos, deseos y necesidades, que se han construido y transformado como resultado del intercambio recíproco de conocimientos y de la interacción con otros. El grupo de investigaciones anteriormente mencionadas no solo se preocupan por favorecer los procesos escriturales en la primera infancia, sino que también hacen análisis de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Algunas son un poco más ambiciosas y ponen en escena la lengua materna, favoreciendo la toma de conciencia de algunos aspectos formales de la lengua materna; en algunos casos particulares, investigaciones que pretenden mejorar el proceso, sólo se enfocaron en la fase de planeación.

1.2.3. Diseño Metodológico

Los hallazgos y recurrencias que arrojaron la lectura de las tesis con relación a los diseños metodológicos permitieron una reflexión y posibilitaron la elección del diseño que se va a tener en cuenta en la presente investigación. A continuación, se registran los documentos investigativos que dieron lugar a la categoría de Diseño Metodológico

Tabla 3. *Diseño metodológico.*

<i>Año</i>	<i>Título</i>	<i>Autor</i>
2014	Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° Y 5° E.B.P.	Jacqueline Soto Ocampo
2014	Estrategia didáctica para desarrollar competencias Lecto-escritoras en estudiantes de primer grado de Básica Primaria.	Ardila & Cruz
2015	El uso de estrategias cognitivas y Metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos.	Efigenia Báez Soto
2016	Proyecto de aula potenciador de la dimensión comunicativa desde la zona de desarrollo próximo	Luz Myriam Rátiva Velandia Natali Irina Quintero
2016	La pedagogía por proyectos como estrategia para la investigación en la educación inicial	Jennifer Torres Rueda
2016	El proyecto de aula como escenario para la cualificación de la escritura	Fanny Cubillos Carreño
2016	Proceso escritor pionero del pensamiento de los niños haciendo obras maestras.	Claudia Mercedes Duarte
2016	Diseño de una secuencia didáctica que favorece la motivación intrínseca en la escritura de textos narrativos producidos por estudiantes de grado quinto.	Roque Julio Barbosa Peña
2016	La Estrategia Del Caracol Una Propuesta Para Mejorar La Producción Textual a través de La Escritura de Relatos de Experiencia	Edison Javier Jiménez Cruz
2017	Desarrollo de habilidades comunicativas en el aula: propuesta de un diseño didáctico para mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Centauros del municipio de Villavicencio.	Edith Castebianco Gladys Mora Luz Galeano Rocío Chávez Lesvy Gutiérrez
2017	Relatos, sueños y arte de mi pueblo. Produciendo crónicas con estudiantes de la I.E Nuestra Señora de la Presentación.	Maribel Morales M Edwin Andrés Arenas Franco

2017	El diseño de afiches y etiquetas en el aprendizaje de la escritura en transición.	Liliana Salgado
2017	El juego en la creación de cuentos en grado cuarto.	Yazmín Molano Castañeda

Fuente: Elaboración propia.

Las investigaciones que fueron objeto de análisis en cuanto al diseño metodológico hacen uso de estrategias para potenciar los procesos escriturales, identificar las características de las producciones orales y escritas. Saber si en determinado momento los niños llegan a compartir un mismo nivel de conceptualización de la escritura fomenta un contexto dinámico donde el estudiante siente la necesidad de comunicarse.

Es importante mencionar algunos de los diferentes modelos de intervención. Las unidades o secuencias didácticas abordadas desde los planteamientos de Camps (2004) y Dolz (1994), donde el docente a través de una pregunta problematizadora organiza actividades, materiales, recursos y consignas que, realizadas en concordancia, enriquecen el proceso investigativo. Los proyectos de aula nacen de los intereses y de la curiosidad de los estudiantes; el docente crea un plan de trabajo con el grupo, determina y establece el proceso de enseñanza. Además, reúne y organiza la información que se produce en el desarrollo del proyecto. Se dice que los niños aprenden más ya que mantienen el interés durante el desarrollo debido a la motivación interna que les genera la curiosidad.

Los talleres pedagógicos son otra forma de intervención, abordados desde los planteamientos de Rodríguez (2012), quien lo evidencia como una práctica educativa centrada en la realización de una actividad específica que se compone en situación de aprendizaje en el aula, acompañado de tareas extraescolares. Se pretende generar un espacio de exploración, indagación y creación. En este espacio se busca dar respuesta a un problema a través de la reflexión, se desarrolla de forma individual o grupal, según lo determine quien dirige, que a su vez se encarga

de llevar el hilo conductor, de dinamizar, recolectar y organizar la información de todo el proceso.

1.2.4. Otros Hallazgos

A lo largo de la revisión de antecedentes se encontraron otros elementos que también aportaron a esta investigación. Estos permitieron evidenciar que a pesar de los diversos modelos educativos que existen en la actualidad, aún las aulas se ven empañadas de enseñanza y aprendizaje tradicional, donde la transcripción de textos y la escritura vista como un producto, genera una consigna que dice una cosa y la evaluación otra. No obstante, algunos investigadores han incursionado en una mirada diferente de la lectura y la escritura. Se halló un creciente interés por abordar la escritura como proceso. Los estudios muestran que si se pretende estimular a los niños, niñas y adolescentes a que sean escritores, se debe favorecer en las aulas la escritura como un proceso, dando protagonismo a los estudiantes para que creen sus propios escritos y hacer visibles estas producciones en el aula. Enriquecer el conocimiento y estimular a los educandos a realizar escritos sin la presión y la vigilancia académica no son la garantía rotunda del éxito, pero sí es la manera de acercarse para hacerlo posible.

Estas investigaciones convergieron en la importancia de definir el término de escritura como proceso, entendido como una actividad compleja en la que intervienen procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos, y donde se hace necesario el uso simultáneo de información en diferentes niveles y a su vez se aplican los conocimientos semánticos y sintácticos: de los fonemas, de los grafemas, entre otros. La escritura es un proceso complejo que

requiere de ciertos subprocesos donde el autor debe hacer uso del conocimiento adquirido, a partir de sus lecturas previas, y conjugarlo con sus pensamientos e imaginarios. En suma, debe hacer uso de sus habilidades lingüísticas.

Después del recorrido que se realizó en los antecedentes investigativos, se puede concluir que existe un gran interés por cualificar la escritura. A pesar de que las estrategias se ven permeadas por las concepciones docentes, aún hay quienes con innovación y la incursión en diferentes diseños logran transformar los entornos educativos, concientizando a los educandos de que escribir no es sólo una tarea, sino que se debe planear, revisar, escribir y reescribir para lograr producciones textuales con sentido y apropiación del tema.

Por otra parte, se halló que los docentes continúan favoreciendo los mismos textos narrativos, literarios, descriptivos, entre otros, y dejan de lado textos que hacen parte del contexto escolar, y que, abordados desde la escritura como proceso, favorecen las producciones escritas de los educandos. Aspectos que dan relevancia a trabajar investigaciones como la que aquí se presentan.

1.3.Delimitación del Problema

La investigación se realizó con estudiantes del Colegio San Benito Abad (IED). Esta es una institución de carácter público ubicada al sur de Bogotá, en la localidad sexta, Tunjuelito. En la actualidad el grupo está compuesto por estudiantes con edades entre los 8 y los 12 años. Las familias están conformadas en un 75% de forma monoparental, 25% nuclear. La comunidad ubicada en la zona sur de Bogotá se encuentra rodeada por fábricas de curtiembres y un amplio

porcentaje de las familias basan su sostenibilidad económica en la producción de cuero y en la elaboración de diferentes artículos a partir del mismo. Otra parte de la población perteneciente a la comunidad de San Benito posee empleos informales, y una minoría trabaja en empresas. El estrato socioeconómico del entorno es dos. El nivel educativo de los padres de familia corresponde al grado de Básica Secundaria, y los que han iniciado estudios superiores los han abandonado por cuestiones económicas y/o laborales. Hay poco interés o falta de hábito para visitar espacios formativos (bibliotecas, museos, galerías, teatros), alejando a los estudiantes de la interacción con escenarios culturales que amplíen los conocimientos adquiridos en la escuela.

Partiendo de las actividades que se han realizado, y después de la lectura del contexto que se desarrolló en el primer semestre del año 2019, la pretensión principal de esta etapa se basó en rastrear desde diferentes espacios de la escuela el uso de la escritura. Para esta parte se tuvieron en cuenta tres ejes: las actividades cotidianas que se dan en las áreas de español, ética, valores y sociales (revisión de cuadernos), haciendo énfasis en las consignas docentes; y las producciones escritas de los estudiantes, entrevistas semiestructuradas orales y escritas a estudiantes y docentes de diferentes áreas y ciclos; finalmente, se analizaron los documentos institucionales (PEI, malla curricular de humanidades ciclo II y proyecto PILEO).

Por otra parte, y como una forma de fortalecer este proceso etnográfico, se realizó la lectura de documentos institucionales. Uno de estos es el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio. Se registra el interés que se tiene en la institución por una comunicación no violenta y se plantea un por qué y un para qué de la misma. Este modelo surge en el año 2010 luego de una investigación de algunas docentes del área de humanidades y como respuesta al nombre del

PEI de la institución, *Transformando el entorno a través de la sana convivencia y la comunicación asertiva*, el cual propone un paso a paso del modelo de comunicación que aparece como eje transversal.

El Modelo Comunicativo Institucional espera formar un lector autónomo. El modelo pedagógico de la institución es socio-crítico, por lo tanto, requiere que el estudiante adquiera técnicas que le permitan desenvolverse de manera autónoma en los textos. Igualmente, busca la lectura libre para que desde ésta el estudiante asuma una posición ante su realidad. Con relación a la escritura, se encuentran problemas en competencias lectoras (intertextualidad y contextualización), donde el propósito es la apropiación del texto, la reelaboración y aplicación de este con el fin de favorecer el Modelo Comunicativo Institucional.

De la misma forma, se hizo un análisis de la Malla Curricular del IED (2019) para tener una visión de las concepciones didácticas de los maestros del área de Humanidades, y así, entender cómo se enseña y qué se enseña en la institución en el área de español. Este documento propone como base común de aprendizajes esenciales en el dominio del lenguaje la apropiación de las habilidades comunicativas y de conocimientos literarios, para optimizar el uso del lenguaje oral y escrito e interactuar con los demás y con su entorno.

Por otra parte, los ejes temáticos están enlistados de forma indiscriminada, es decir, sin pensar en un aprendizaje progresivo del estudiante; sumado a esto, en los criterios de evaluación en el Área de Español en el Ciclo dos se evidencia un planteamiento de forma sumativa, lo que deja entrever que sólo se solicitan productos, negándole así el espacio a las producciones escritas auténticas y a la escritura como proceso. Esto en relación con los Lineamientos donde se plantea

la producción desde un aspecto socio-cultural, demostrando la necesidad de prestar atención a este aspecto en la institución.

De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006) y haciendo un paralelo con la Malla Curricular de la institución, se evidencia que lo planteado por las políticas públicas no es tenido en cuenta al momento de organizar los ejes temáticos de la misma. No se evidencia la secuencialidad planteada en el mismo documento político, ni los subprocesos que se deben desarrollar para lograrlo. De igual forma, el mismo documento explícitamente manifiesta el propósito comunicativo que debe tener un estudiante de cuarto, en este caso, la escritura de un informe. Esta escritura debe ser procesual y en la malla curricular no se visualiza este proceso, es decir, hay ausencia total de la enseñanza de un texto científico, del tipo de los informes escolares o de experiencias en el ciclo II. Otra motivación para desarrollar la presente investigación.

El Ministerio de Educación Nacional (2015) manifiesta que los Derechos Básico de Aprendizaje (DBA) son un conjunto de saberes fundamentales dirigidos a la comunidad educativa. Al incluirse estos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se favorece el ambiente educativo. El reciente diseño se relaciona estrechamente con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias que presentan inicialmente las áreas de español y matemáticas; estos van desde el primer grado hasta la media.

La (fig. 1) muestra el proceso de aprendizaje en lenguaje según el Ministerio de Educación Nacional. Es un mapa de relaciones. En este se encuentra en la parte central el grado, en este caso 4°; en el círculo que le sigue están los procesos, estos se subdivide en comprensión

(leer y escuchar) y producción (escribir y hablar). En el círculo siguiente se explican las acciones asociadas con los DBA (2017); escribe, organiza, planea, redacta, revisa y reescribe. Y se describe cada subproceso que debe realizar en cada acción.

1.3.1. Procesos de aprendizaje en lenguaje según Ministerio de Educación

Figura 1. Mallas de aprendizaje, lenguaje grado 4°.



Dentro de los cuatro ejes están los sistemas de representación y comunicación, estos a su vez contienen la habilidad de escribir, objeto de estudio en la presente investigación, a continuación se amplía los datos ofrecidos en el mapa de relaciones para la escritura.



Fuente: Documento para la implementación de los DBA MEN (2017, p. 4)

Los DBA son una propuesta para orientar los propósitos de enseñanza-aprendizaje en cada institución educativa, teniendo en cuenta la particularidad del contexto. Los que propician a su vez la libertad de proponer estrategias, metodologías, enfoques, y adecuar esta propuesta al currículo y a los planes de estudio de cada institución, donde se pretende darle aplicabilidad. Sin embargo, esta reciente política pública que fue creada en concordancia con los Estándares Básicos de Aprendizaje y los Lineamientos Curriculares, genera una ruptura conceptual del enfoque de enseñanza y aprendizaje de la lengua, y para expertos en el campo del lenguaje, un retroceso en la educación, ya que los DBA (2017) plantean unidades de aprendizaje donde en algunos grados de escolaridad se favorece la escritura de algunos textos literarios; y en otro, simplemente se mencionan algunas tipologías textuales sin profundizar o fortalecer procesos, generando de este modo vacíos de aprendizajes en diferentes niveles. Así pues, se ratifica que en los Estándares Básicos por Competencias (2006), los Lineamientos Curriculares (1998) y aún los mismos Derechos Básicos de Aprendizaje (2017), desconocen las autobiografías como un texto

narrativo que potencia el proceso escritor en estudiantes de grado cuarto de primaria, dejándolo en una mención o definitivamente sin ser tenidos en cuenta. Ahondando así los vacíos pedagógicos de la escuela al dejar al libre albedrío la enseñanza o no de esta tipología textual.

Un documento que aporta hechos contundentes para poder comparar y validar la presente investigación es la malla curricular del área de humanidades. Esta explicita que los estudiantes van a realizar producciones textuales desde lo semántico, lo gramático, y añaden la ortografía del uso de las letras (z, c, s), dejando entrever no sólo un uso desmembrado del idioma, sino que además, al ser cotejado con la realidad de los cuadernos, los hallazgos con relación a las producciones escritas no cumplen con lo plasmado en la malla.

1.3.2. Malla Curricular área humanidades

Figura 2. Malla Curricular área humanidades grado cuarto modificaciones

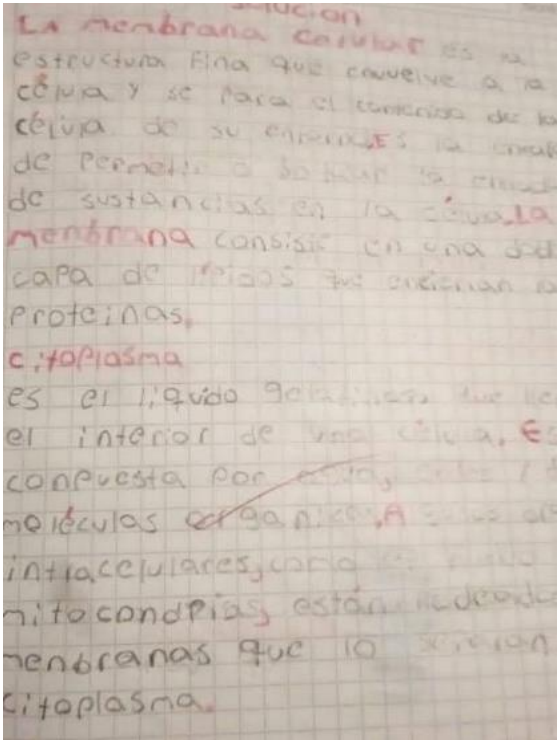
ASIGNATURA: Lengua castellana		GRADO: Cuarto		
DOCENTES: Adriana Bonilla, Jessika Guatavita.				
UNIDADES A DESARROLLAR	EJES TEMÁTICOS	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	DIMENSIONES/COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS/INDICADORES
PRIMER PERÍODO	LITERATURA La Narración: (descripción en la narración) PRODUCCIÓN DE TEXTOS Semántico: La Oración semántica: (oraciones afirmativas, negativas, interrogativas y exclamativas) Gramático: sustantivo y el verbo) Ortografía: Escritura de palabras con Z, C, S	¿Cómo escribir textos con coherencia y cohesión utilizando la gramática como herramienta y disciplina del lenguaje para la producción textual?	Lingüística Se refiere al conocimiento y manejo de los recursos formales de la lengua (Gramática, sintaxis, ortografía, etc.) Textual Se refiere a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (micro) y a los textos (macro). Sociolingüística Se refiere al conocimiento y uso funcional de la lengua en condiciones sociales y culturales así como en contextos reales y significativos. -Interpretativa (sentido al texto) -Argumentativa (razón, organización establece las relaciones). -Propositiva (genera hipótesis, resuelve problemas, elabora propuestas).	1. Identifica las características y elementos de la narración. 2. Reconoce los diferentes tipos de oraciones por su intención comunicativa. 4. Identifica los sustantivos y los verbos en una oración simple. Utiliza las reglas ortográficas vistas.
SEGUNDO PERÍODO	LITERATURA Textos narrativos: (Mito y Leyenda) PRODUCCIÓN DE	¿Cómo escribir textos narrativos utilizando correctamente las categorías	Lingüística Se refiere al conocimiento y manejo de los recursos	identifica textos narrativos míticos, teniendo en cuenta sus características y estructura. Diferencia las clases de

Fuente: Colegio San Benito Abad IED. (2020)

En la (Tabla 4) se muestra el distanciamiento que existe entre lo que plantean los Estándares Básicos y las actividades que circulan en el aula, donde claramente estos manifiestan

que los escritos deben ser creaciones de los estudiantes. Un espacio donde los educandos expresen su sentir y a su vez fortalezcan su producción escrita. Aportando así al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los educandos.

Tabla 4 Entre lo que se expone en las políticas y lo que circula en las aulas

Actividades desarrolladas en el aula	Reflexiones
 <p>La membrana celular es la estructura fina que cubre a la célula y se para el control de la célula de su entorno. La membrana de permite a la célula la entrada de sustancias en la célula. La membrana consiste en una sola capa de lípidos en los que se encuentran las proteínas.</p> <p>Citoplasma es el líquido gelatinoso que se encuentra en el interior de una célula. Es compuesta por agua, sales y moléculas orgánicas. A su vez el citoplasma está formado por orgánulos intracelulares, como los mitocondrios, que están rodeados por membranas que lo rodean.</p> <p><i>imagen tomada de cuaderno de ciencias naturales (2020)</i></p>	<p><i>Con relación a la imagen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia que la creación no es del estudiante, al parecer es copia de texto y/o frases del docente • En áreas diferentes a la lengua castellana no se favorece la producción de textos. • No se hace revisión ortográfica <p><i>Documento político Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006)</i> Manifiesta...</p> <p>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. (p.34)</p> <p><i>Reflexiones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • el uso de textos con intención literaria, son elementos que erróneamente se vinculan con el área de lengua castellana • Por otra parte, el documento plantea las múltiples manifestaciones del lenguaje y cómo estas acercan a los sujetos a apropiarse del entorno, lo que invita a hacer uso de estos para enriquecer los aprendizajes de los educandos

Fuente: Cuaderno Ciencias Naturales. Estudiante 401 (2019)

En los documentos de políticas públicas, sus precisiones sobre escritura manifiestan el uso de textos con intención literaria, elementos que erróneamente se vinculan con el área de Lengua Castellana. “[...] se debe estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención literaria: cuentos, socio-dramas, poemas, ensayos, etc.”

(Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, 2006, p. 26).

Al realizar una lectura reflexiva y comparativa de los diferentes documentos de políticas públicas, se genera que el docente piense en la educación desde una perspectiva atípica, esto es, sinónimo de ser capaz de formular investigaciones que brinden a los estudiantes la posibilidad de fortalecer desde diferentes metodologías sus aprendizajes académicos, pero aún más que todo, el conocimiento que construyan en la escuela les será útil para la vida.

Hacer que en las escuelas existan escritores genuinos, con capacidades para elaborar producciones escritas que tengan en cuenta que las prácticas letradas responden a contextos y situaciones diversas, es una tarea de los investigadores de la lengua escrita. Reconocer las nuevas formas discursivas que circulan en formatos analógicos y digitales, y llevarlas al aula como objeto de reflexión, es el reto y desafío del educador en la actualidad. Teniendo en cuenta que las nuevas generaciones han construido nuevas prácticas letradas, desarrolladas a partir de las TICs, es tarea de la escuela ayudarles a construir un capital cultural que les permita enfrentar diferentes tareas discursivas.

Por otro lado, sumado a estos aspectos, es importante tener en cuenta las concepciones docentes. Quizás algunas tienen su génesis en la infancia y se arraigan a lo largo del quehacer pedagógico, acompañado de su formación académica, pero permeadas por creencias y hasta por una que otra práctica que en su momento funcionó y que erróneamente se llega a catalogar como exitosa, avalando así su uso indiscriminado, repetitivo y poco motivador por un sin número de años, sin tener en cuenta las particularidades de la población. Por esto, hay que prestarle atención al discurso docente ya que es una representación e influencia significativa en el entorno escolar. Cuando estas no son claras, conllevan a los estudiantes a un fracaso escolar porque en ocasiones el educador solicita una tarea, pero evalúa otra, es decir, sus consignas no son claras.

La preocupación va enfocada a las concepciones de escritura. Es evidente que en las aulas de clase el docente le otorga una función a la escritura, y esta se acentúa partiendo del área de formación. Esto va acompañado de didácticas y de metodologías de aprendizaje que tienen una fuerte influencia del área específica, pero por donde quiera que se le mire, la escritura no es el eje principal.

En otras palabras, los docentes de las áreas diferentes al español no se preocupan por fortalecer la escritura, se limitan a ejercicios de copia donde los estudiantes registran los contenidos, para reproducirlos posteriormente de forma literal. Azcárate, García & Moreno (2006), citado por Bohórquez (2014), señalan que las concepciones de los docentes consisten en la estructura que cada profesor da a sus conocimientos para pasar luego a enseñarlos o transmitirlos a sus estudiantes. Muestra de ello se puede encontrar en la (fig. 3), donde se presentan algunas respuestas que los docentes manifiestan frente al interrogante *De la competencia lingüística, ¿qué habilidades comunicativas privilegia en el aula?* Es de aclarar que esta entrevista se aplicó a diferentes docentes del colegio, en la jornada mañana, y en los grados de bachillerato y primaria. También, se entrevistaron especialistas en diferentes áreas de conocimiento.

Figura 3. Entrevista semiestructurada para docentes

6. De la competencia lingüística, ¿qué habilidades comunicativas privilegia en el aula?		
	<i>Área que imparte</i>	<i>Respuesta</i>
D1	Informática y tecnología primaria	Leer y comprender
D2	Humanidades ciclo IV	En los ejercicios cotidianos de aula se trabaja la lectura, escritura, oralidad. Sin importar la importancia que tiene la escucha
D3	Matemáticas ciclo II	La habilidad escrita por medio de símbolos

Las respuestas evidencian que dentro de las habilidades comunicativas que privilegian los

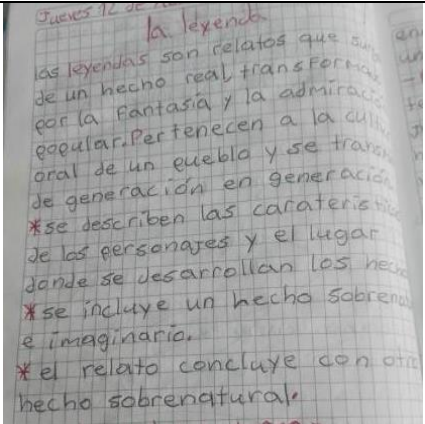
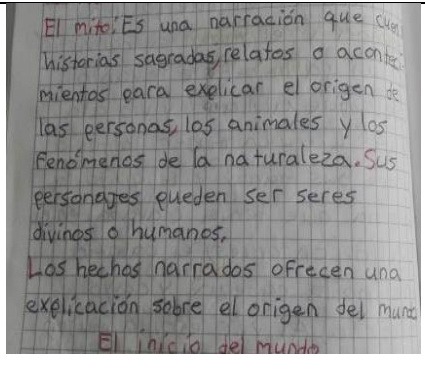
docentes en el aula, no está la escritura. No sólo porque es una tarea que se delega exclusivamente al área de español, sino también, porque se cree que el código ya ha sido “aprendido” en los grados inferiores. Se llega a exteriorizar en conversaciones entre docentes que si el estudiante está en determinado grado de escolaridad, es porque ya adquirió los conocimientos básicos que debe tener como prerrequisito para cursar ese curso. En diálogos informales revelan: “A mi área no le corresponde enseñar a escribir”; “Debo cumplir mi programa”; “Yo tengo que alfabetizar en matemáticas”; “Eso de enseñar a leer y a escribir es de las profesoras de primaria”. Al escuchar esta y otras tantas voces de los maestros se reconoce que la escritura, a pesar de ser una modalidad fundamental para la formación del sujeto, en tanto cumple con diferentes funciones, no aparece como eje fundamental del currículo en los maestros de otras áreas del conocimiento, quienes no reconocen su valor epistémico. Se ratifica de esta manera el deseo de desarrollar investigaciones como la que se propone en este trabajo y junto con la cual se busca favorecer la escritura.

De otro lado, para analizar las prácticas y concepciones sobre escritura, se realizaron entrevistas a un grupo focal de 25 estudiantes de grado cuarto, quinto y sexto. El 70% de los estudiantes encuestados muestran que escribir se convierte en algo mecánico y repetitivo, donde generalmente se emplean las mismas tipologías textuales (cuentos, fábulas, poesía, entre otras), dejando de lado otras que se solicitan constantemente pero que no son abordadas con la relevancia que se requiere. Esto fortalece el interés de implementar la presente investigación, creando un espacio para escribir alejado de las tareas académicas, y enfocándonos en un tema de interés con el propósito de que estos escritos en algún momento se compartan con la comunidad Abadista y reflejen el propósito trazado.

En la (fig. 4) se evidencian actividades desarrolladas en el área de Lengua Castellana.

Hay ausencia de consigna, es una actividad dictada por el o la docente, o una transcripción de un texto.

Figura 4. Corpus recolectado cuaderno de lengua castellana estudiantes 401 J. M. (2019)

Estudiante 1	Transcripción
 <p> la leyenda las leyendas son relatos que surgen de un hecho real transformados por la fantasía y la admiración popular. Pertenecen a la cultura oral de un pueblo y se transmiten de generación en generación. *se describen las características de los personajes y el lugar donde se desarrollan los hechos. *se incluye un hecho sobrenatural e imaginario. *el relato concluye con otro hecho sobrenatural. </p>	<p>La leyenda</p> <p>las leyendas son relatos que surgen de un hecho real, transformado por la fantasía y la admiración popular. Pertenecen a la cultura oral de un pueblo y se transmite de generación en generación</p> <ul style="list-style-type: none"> *se describen las características de los personajes y el lugar donde se desarrollan los hechos *se incluye un hecho sobrenatural e imaginario *el relato concluye con otro hecho sobrenatural
Estudiante 2	Transcripción
 <p> El mito Es una narración que cuenta historias sagradas, relatos o acontecimientos para explicar el origen de las personas, los animales y los fenómenos de la naturaleza. Sus personajes pueden ser seres divinos o humanos. Los hechos narrados ofrecen una explicación sobre el origen del mundo. El inicio del mundo </p>	<p>El mito</p> <p>Es una narración que cuenta historias sagradas, relatos o acontecimientos para explicar el origen de las personas, los animales y los fenómenos de la naturaleza. Sus personajes pueden ser seres divinos o humanos.</p> <p>Los hechos narrados ofrecen una explicación sobre el origen del mundo</p>

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior es un ejemplo de cuadernos de dos diferentes estudiantes, donde se observó que no hay consignas que lleven al estudiante a construir sus propias narraciones, ni donde se deje ver su percepción de mundo. A su vez, no hay nada que fortalezca su producción escrita al seleccionar la información del tema; tampoco hay nada que permita organizar dicha información ni construir textos de acuerdo con los géneros textuales, teniendo en cuenta aprendizajes contextualizados y situados, donde se realicen reflexiones sobre la lengua y su uso en relación

con aspectos tales como la adecuación de los textos, la coherencia y cohesión, o las formas de modelización del discurso. En otras palabras, que adquieran habilidades de composición donde se tenga claro que las palabras, oraciones y párrafos están relacionadas entre sí. Así, al finalizar la lectura puede quedar claro el tema central de lo leído y comprender cuál fue el momento inicial, la parte central o trama, y el final o desenlace del texto.

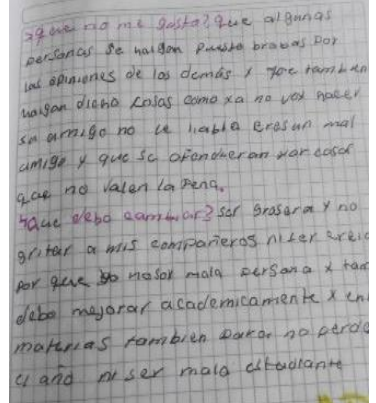
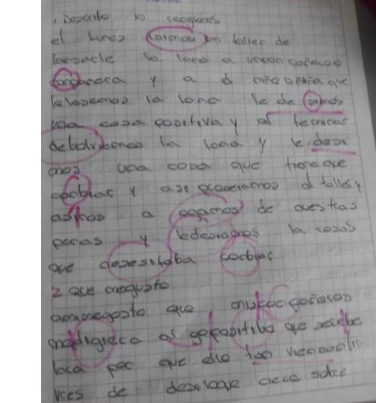
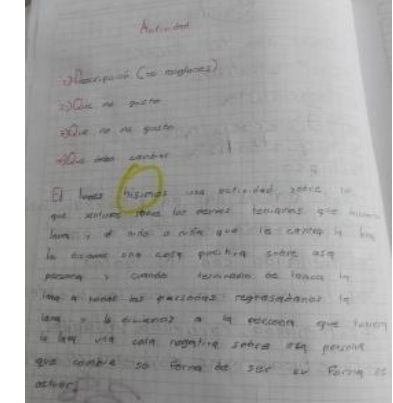
Por otra parte, en relación con los desempeños de los estudiantes, se evidenció en algunos escritos de creación que hay ausencia de conectores de causa y consecuencia. La falta de información o desconocimiento de algunos temas hace que las narraciones tengan reiteraciones o frases u oraciones que no se relacionan entre sí.

Los registros se ven inmediatamente acompañados por ejemplos de diferentes autores, pero posteriormente no se evidencian creaciones de los estudiantes que demuestren que comprenden la estructura del texto, por lo que continuamente escuchamos la queja de que “los estudiantes no saben escribir o leer”. Pero, en la escuela no se brindan espacios para fortalecer las habilidades de escritura donde los educandos tengan la oportunidad de rehacer, desarmar, compartir, abandonar, regresar y transformar sus escritos, hasta que sientan que lograron su propósito inicial de comunicar una idea o sentimiento.

Así mismo, no se evidenciaron escritos que favorecieran la producción colectiva de conocimiento; espacios o proyectos que ayuden al trabajo colaborativo en el aula, y así promover actos significativos que beneficien las producciones escritas. Actividades que logren permear los aprendizajes adquiridos en el aula y trascender al contexto institucional.

En la transcripción de los fragmentos escritos por los estudiantes que aparecen en la (fig. 5), se analizan los desempeños en relación con la escritura. El tema fue el desarrollo de una clase, donde cada estudiante debía narrar qué pasó, cómo se sintió, entre otras sensaciones.

Figura 5. Corpus recolectado cuadernos de ética y valores estudiantes 401 J. M. (2019)

Estudiante N° 1	Estudiante N° 2	Estudiante N° 3
		
<p align="center">Transcripción</p>	<p align="center">Transcripción</p>	<p align="center">Transcripción</p>
<p>¿Qué no me gusto? "Que algunas personas se haigan puesto bravas por las opiniones de los demás y que también haigan dicho cosas como ya no voy hacer su amigo no le hables eres un mal amigo y que se ofendieran por cosa que no valen la pena,"</p> <p>¿Que debo cambiar? "ser grosera y no gritar a mis compañeros ni ser creida por que yo no soy mala persona y también debo mejorara academicamente y en las materias para no perder el año ni ser mala estudiante"</p>	<p>Describe 10 renglones</p> <p>"El lunes isimos un taller de lansarle la lana a uncon pañero o compañera y a el niño o niña que le lasemos la lana le de simos una cosa positiva y al teminar debolviamos la lana y le de simos una cosa que tiene que cambiar y asi proseiamos al taller y asinos a agamos de nuestras peras y le desiamos la cosas que nesesitaba "ambiar"</p> <p>1 Que megusto</p> <p>"ami megusto que misconpañeros medigiera al gopositivo que serebe lara por que ello tan vienson vres de des aloque creco sobre algien"</p>	<p align="center">Actividad</p> <p>1)Descripcion (10 renglones)</p> <p>2)Que me gusto</p> <p>3)Que no me gusto</p> <p>4)Que debo cambiar</p> <p>"El lunes hisimos una actividad sobre lo que sentimos sobre los demas teníamos que lansarnos lana y el niño o niña que le cayera la lana le disimos una cosa pocitiva sobre esa persona y cuando terminamo de lanza la lana a todas las personas regresadamos la lana y le decíamos a la persona que tuviera la lana una cosa negativa sobre esa persona que cambie su forma de ser su forma de actuar"</p>

Fuente: Elaboración propia.

Las imágenes muestran textos de tres diferentes estudiantes. Estos niños dejan ver reiteraciones, uso de muletillas, ausencia de signos de puntuación, omisión de letras y/o palabras, entre otros. Además, se puede ver el sello personal de cada autor frente a sus escritos a pesar de que la consigna sea la misma, y es allí donde el escritor experto, en este caso el maestro, acompaña y guía el proceso escritor para lograr que este construya y adquiera la significación que debe tener en la escuela.

Por otra parte, en los cuadernos observados no se constata que haya un abordaje del texto

autobiográfico, no se favorece la escritura como proceso ni se ve un indicio por permitir que los estudiantes elaboren un escrito de su autoría. Tampoco se evidencia retroalimentación o reescritura, sólo se señalan errores ortográficos y se continúa viendo como un producto.

Después de haber leído las Políticas públicas, los documentos institucionales, los cuadernos, y de haber realizado entrevistas, talleres, entre otros, se hallaron prácticas pedagógicas repetitivas y tradicionales donde se privilegian consignas que solicitan productos, y donde se evalúan actividades únicas sin analizar ni realimentar. Luego de cuestionar el quehacer pedagógico de la docente-investigadora, surge el siguiente cuestionamiento.

1.4.Pregunta de Investigación

¿De qué manera la construcción de autobiografías a través del diseño de una secuencia didáctica, favorece la escritura como proceso en estudiantes de ciclo dos de un colegio público de Bogotá?

1.5. Subpreguntas de Investigación

- ¿Qué perspectiva pedagógica y didáctica favorece la escritura de autobiografías en los estudiantes del ciclo dos?
- ¿Cómo diseñar una secuencia didáctica que ayude en la formación de escritores en ciclo dos?
- ¿Qué estrategias favorecen el fortalecimiento de la escritura como proceso en estudiantes del ciclo dos de Básica Primaria?

1.6.Objetivo General

- Favorecer la escritura como proceso en estudiantes de ciclo II de la Institución Educativa Distrital Colegio San Benito Abad (IED) a través del diseño de una secuencia didáctica basada en la autobiografía.

1.6.1. Objetivos Específicos

- Fundamentar desde una perspectiva discursiva de la lengua los postulados teórico-pedagógicos que permitan definir y caracterizar la escritura como proceso.
- Diseñar una secuencia didáctica basada en la autobiografía que favorezca el aprendizaje y la movilización de saberes para mejorar la producción textual en estudiantes de grado cuarto.
- Replantear las didácticas empleadas con los estudiantes de ciclo dos de Básica Primaria para el fortalecimiento del proceso escritor.

1.7.Justificación del problema de Investigación

En la actualidad, la escritura es objeto de estudio ya que se concibe como un problema, y cuando los investigadores escudriñan en las aulas son incontables las dificultades que se descubren, no sólo en la enseñanza-aprendizaje sino en el uso y relevancia que se le da en la escuela a medida que cada grado avanza. Las actividades en el aula, donde se les solicita a los estudiantes producciones escritas, por lo general van antecedidas por una consigna que solo

quiere dar respuesta a una actividad específica que va anclada a un programa de estudios y que tiene en cuenta todo menos al estudiante como ser social y su entorno.

Resulta interesante visibilizar las creaciones escritas que se producen en las aulas, ya que esto permite identificar las fortalezas, debilidades y/o dificultades de las actuales técnicas empleadas en las escuelas, evidenciando la ausencia de métodos innovadores, y el fortalecimiento del aprendizaje memorístico y repetitivo. La ausencia de la visión social de la escritura y de todo aquello que se puede fortalecer al interior de los claustros, pero que se faculta en algunas áreas específicas o simplemente se pasa de largo porque equivocadamente se piensa que ya se conoce, muestra una despreocupación por innovar en el quehacer pedagógico y un miedo a incursionar en nuevas pedagogías, porque normalmente generan desconfianza o simplemente cuesta salir de la zona de confort.

Esta investigación se interesó por hacer un diseño didáctico que cualifique la escritura en el grado cuarto, para resaltar su importancia en la escuela, no sólo para que deje de ser concebida como algo técnico e instrumental, sino para que los docentes de las diferentes áreas de profundización o el grado en el que enseñan se preocupen por abordar y fortalecer la escritura. Este trabajo es relevante en la medida que pretende estimular la escritura de textos auténticos en estudiantes de grado cuarto, donde ya se ha adquirido el código y con metodologías claras que les permita construir textos para fortalecer sus procesos escritores; y a su vez, adquirir herramientas a nivel social y cultural que le ayude a construir cualquier tipo de texto de forma adecuada y/o según los cánones que el mismo exige.

Mediante el diseño se propone favorecer en los estudiantes del ciclo dos la toma de conciencia para que puedan concebir la escritura como un proceso, en el cual logren analizar sus implicaciones, tanto en lo personal como en lo social y cultural. El diseño desde esta propuesta

recoge el proceso de escritura de autobiografías. Cuando en las escuelas se les solicita a los estudiantes escribir una autobiografía, la escritura se asume como algo simple, donde el propósito es la comunicación. Esto se cumple con técnicas que son comúnmente utilizadas (Cassany, 1995). A su vez, se debe cuidar la función de la escritura, los procesos y contenidos. Brindar herramientas a los estudiantes centrados en la gramática y su estructura, vinculando su contexto y haciendo de esto un proceso significativo (Cassany, 1999). Para el estudiante, escribir su autobiografía resulta interesante. A pesar de formar parte de su cotidianidad, no se hace de una forma progresiva, sin más argumentos que el de saber leer y escribir. Esto es importante para la vida, sin revelar que debe de hacerse con sentido, con un propósito real que permita que el estudiante desarrolle las actividades propuestas con dedicación al sentirse parte del ejercicio que se propone desarrollar, y a su vez, resaltar la función pragmática y semántica de la escritura.

Es fundamental propiciar condiciones para que se asuma la escritura como un compromiso ineludible con el saber, sin caer en la información enciclopedista, y como un testimonio de la sensibilidad académica y del espíritu crítico. (Jurado, 1992, p.38)

De igual modo, la investigación pretende generar reflexiones en la docente-investigadora en tanto logre cuestionar sus prácticas pedagógicas y replantearlas, movilizandando sus concepciones sobre la escritura y transformando sus prácticas para lograr los objetivos propuestos. Se plantea el diseño de una secuencia didáctica que pueda servir como faro a los maestros e instituciones que se interesen por la cualificación de la escritura, atendiendo a otras perspectivas de aproximación a la lengua escrita y basándose en criterios, estrategias y acciones que el docente-investigador planea para lograr aprendizajes. Generando nuevos paradigmas del conocimiento sobre la lengua y gestando posibles soluciones a problemáticas identificadas en el aula con relación a la escritura.

La presente investigación se enmarca en la línea de **Pedagogía de las actividades discursivas de la lengua**, con un énfasis en la modalidad escrita, y teniendo en cuenta que

pretende plantear una propuesta pedagógica que, al momento de ser aplicada, transforme la realidad y la percepción de los educandos frente a la escritura. Se busca también movilizar las concepciones que se han reiterado acerca de la alfabetización para que los sujetos entiendan y comprendan que son parte de una sociedad, encontrando así significados y significantes a sus aprendizajes, a la forma y/o proceso de enseñanza y las incidencias que estos han construido en su vida escolar. Con la misma intencionalidad, se pretende generar un momento reflexivo que permita que las y los educandos visualicen la escritura como un proceso con sentido, resignificando de esta manera este espacio para los años escolares venideros.

2. Referentes Teóricos

En este capítulo se presentan los referentes teóricos que fortalecen el desarrollo de la investigación. En la primera parte, se presenta la perspectiva de lenguaje y de escritura que se desarrolla y se sustenta a través de diferentes autores la importancia que tiene fortalecer la escritura como proceso en la Educación Básica Primaria. En la segunda parte, se desarrolla el concepto de escritura como proceso, basado en el modelo propuesto por Cassany (1989, 2000). Finalmente, se presentarán las bases conceptuales de la secuencia didáctica, la cual ha tenido gran aceptación a nivel académico pero una difusa aplicación, partiendo de las múltiples interpretaciones que se le ha dado a la misma.

2.1. Perspectiva del lenguaje

El lenguaje es la facultad esencial del ser humano. Gracias a él somos capaces de expresar pensamientos, sentimientos y necesidades que nos permiten vivir en sociedad, generar mundos posibles y superar barreras culturales y sociales. Al hablar en el círculo social, o con las personas próximas a nuestro alrededor, generamos intercambio de pensamientos, de saberes, y la apropiación de estos espacios hace que se genere identidad. Nos retoma como parte de una cultura cuando utilizamos frases, acentos, prendas de vestir, entre otros. Nos legitima como parte de una sociedad y posibilita que nos apropiemos de la misma.

2.1.1. La lengua como expresión de subjetividad

La lengua como expresión de subjetividad está motivada por los deseos, intereses y particularidades que nacen del sujeto, mediados por el contexto en el que se desenvuelve. La lengua materna genera afectos y desapegos. Estos están sujetos a las experiencias que se vive desde el vientre hasta el desarrollo psicosocial del niño. El contexto permea en cada sujeto una forma de hablar sobre él.

La importancia del conocimiento de la lengua para el ejercicio docente toma fuerza en la actualidad, ya que esta es una herramienta de intercomunicación que permea todos los espacios sociales, culturales, entre otros. La lengua materna, en la construcción de un sujeto integral capaz de hablar, leer y escribir de forma competente, ya no es vista como algo ajeno al sujeto. El aumento progresivo de investigaciones que fomentan, estimulan y fortalecen todos los campos, posibilita que los educandos se identifiquen como un ser social, que sin importar la edad o los conocimientos estructurales que se tenga del lenguaje, les permite interactuar activa y significativamente, apoderándose de todo cuanto lo rodea.

2.2. Modalidad escrita

La modalidad escrita ha sido objeto de reflexión de muchos teóricos. De acuerdo con el avance en el campo, se pueden reconocer, según Cassany (1990), cuatro enfoques metodológicos básicos en la enseñanza de los procesos de la expresión escrita. El primer enfoque, se basa en la gramática, el estudio analítico de la estructura general de la lengua; el segundo, expresa un trabajo global de la comunicación a partir de diferentes tipologías textuales y de materiales

acordes a la edad de los educandos; en el tercer enfoque, se enfatiza el proceso de composición de textos escritos; en el cuarto y último enfoque, se consolida en el contenido de los textos para potenciar la creatividad y el aprendizaje en la expresión escrita. A continuación, se amplía cada uno:

Un primer enfoque es basado en la gramática. Este nace en el contexto escolar en medio de la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita de la lengua materna o primera lengua, es decir, para aprender a escribir se debe dominar la gramática de la lengua, las reglas que la construyen, y la esencia, el núcleo, lo que establece el conocimiento de la sintaxis, de la ortografía y del léxico. Todo esto permeado por la gramática tradicional (modelo oracional) y la lingüística del texto (gramática del discurso).

Aprender una lengua desde esta mirada implica reconocer que el énfasis está en el modelo oracional, en identificar las partes que la componen; la concordancia, la ortografía. Los modelos lingüísticos que se ofrecen suelen ser clásicos, seleccionados y adaptados al nivel escolar. En relación con el currículo, este es prescriptivo, se basa en los contenidos gramaticales. En relación con las tareas de escritura, Cassany (1990) alude a que se explica un ítem lingüístico de una forma teórica y luego se ponen ejemplos para que los alumnos comprendan mejor la explicación. Luego, a través de lo expuesto en el cuaderno se busca que los estudiantes demuestren su apropiación. Se hacen prácticas mecánicas; se ejercita el ítem nuevo en situaciones controladas y en pequeños contextos, olvidando los pre-saberes e intereses. Además, se hacen prácticas abiertas en situaciones no controladas y en contextos más globales. El profesor corrige los ejercicios de los estudiantes resaltando hallazgos lingüísticos (coherencia, cohesión adecuación, etc.)

A su vez, se presentan varios ejemplos reales o aleatorios de un determinado tipo de texto y se hace una lectura comprensiva de los mismos. Se analizan los modelos, se comparan entre

ellos para extraer las características generales del tipo de texto. Pero al final, la tarea se reduce a un solo texto sin planeación, sin derecho a corrección y con la aprobación o no del docente.

Esta idea central subyace a todas las demás características: se enseña la lengua tal como la utilizan los hablantes (con todas sus variaciones, imperfecciones e incorrecciones) y no como debería ser. No se enseña lo correcto o lo incorrecto, sino lo que realmente se dice en cada situación, sea o no normativa. La lengua no es consistente y homogénea, tiene variaciones. En la expresión escrita es importante prestar atención a las variaciones sociolingüísticas. Fortalecer al estudiante para que aprenda a incluir en sus creaciones escritas palabras formales y otras coloquiales.

En el momento de planear, el docente debe acercar a sus estudiantes materiales reales y comprensibles, teniendo en cuenta su edad y el contexto. De esta forma, se garantiza que lo enseñado en clase es lo que se utiliza en la cotidianidad. Igualmente, hay que tener en cuenta las particularidades del aula; cada estudiante tiene necesidades comunicativas diferentes, así que debe aprender funciones y recursos lingüísticos diferentes. Esto requiere una planeación específica.

En los métodos nocional-funcionales, la programación se basa en un conjunto de funciones o actos de habla que varían de un curso a otro, pero concuerdan en las funciones básicas de comunicación. Cada lección trata un tipo de texto distinto para que los estudiantes le den un uso en su cotidianidad (Cassany, 1999). Se suelen utilizar varias tipologías de textos.

Dos de las más conocidas son las basadas en los ámbitos de uso que integra, el ámbito personal (diarios, notas, agendas), ámbito familiar y de amistades (cartas, postales, invitaciones), ámbito laboral (informes, cartas, curriculum), ámbito académico (redacciones, apuntes, resúmenes), ámbito social (anuncios, cartas y artículos en la prensa) y la basada en la función. (Adam, 1996, p.136)

Este autor proporciona un marco teórico más relacionado con el texto en concreto. Estos son los textos de conversación, los de descripción, narración, de instrucción, predicción,

exposición, argumentación y retórica.

Tercer enfoque basado en *el proceso*. Este nace posterior a un proceso investigativo donde se utilizaron diferentes métodos (grabación de video, observación, test, entre otros). Los resultados de las investigaciones sugerían que los escritores competentes, que en este caso eran los estudiantes que obtenían buenos resultados en los test, utilizaban una serie de estrategias o habilidades cognitivas para escribir. Estas eran desconocidas por el resto de los alumnos (los que sacaban malas notas en los test). Esto significó que para escribir favorablemente no es suficiente tener buenos conocimientos de gramática o dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular el texto, etc. Estas estrategias forman lo que se llama el escritor competente. Este es el que tiene en cuenta a su lector. Escribe borradores, desarrolla sus ideas, reelabora el esquema del texto, busca un lenguaje compartido con el lector para expresarse (Cassany, 1990).

En este apartado también se habla del escritor competente y no competente. Cada uno posee características específicas: el *competente*, adapta el escrito a su público, tiene confianza en su creación, hace revisión del texto, tomando en consideración la estructura y los contenidos. *Los no competentes*, no tienen idea de la audiencia, la letra es variada, hay conformismo en el trabajo, buscan hacerlo todo al primer borrador dejando de lado la revisión y refinando los detalles.

En relación con la evaluación se corrigen los productos intermedios y no solo el final, dando así la oportunidad de mejorar sus composiciones escritas y lograr el propósito, dando paso a una escritura como proceso y dejar de percibirla como producto.

El enfoque, basado en el contenido, se denominó “escritura a través del curriculum”. Desde este enfoque se resalta que el propósito del texto varía de acuerdo con la situación

comunicativa y la experiencia personal del autor. Uso de lenguaje general y coloquial. El destinatario varía y no se limita el tiempo a la hora de elaborarlo. "Se pone el énfasis en lo que dice el texto, en el contenido, y no en cómo se dice, en la forma" (Cassany, 1990, p.77).

Dentro de las implicaciones que esto tiene en el currículo, los docentes aplicaron una metodología diferente para atender las características y necesidades especiales de los estudiantes. Las tareas de escritura parten de textos completos, documentos reales sin manipulación y uso de material gráfico: fotografías, esquemas o mapas. Los alumnos siempre son observadores en el contenido como extracción de ideas principales, comparan dos textos, interpretan un esquema, etc.

El profesor media las tareas de escritura y su relación con el pensamiento. Se reconoce el proceso de escritura, pero también aspectos de originalidad del texto y la parte formal que cada uno requiere.

2.2.1. Ampliando Perspectivas de escritura

La escritura es objeto de estudio que ha llamado la atención de investigadores reconocidos como Jhon Flower & Linda Hayes (1980), Rita Flórez (1992), Liliana Tolchinsky (1993), Ana Teberosky (2001), Emilia Ferreiro (2006); y colombianos como Clemencia Cuervo (1992), quienes retomando los postulados de Piaget (1979), Vygotsky y Piaget (1998), han transformado teorías y paradigmas acerca de los diferentes procesos de la escritura, en especial en los primeros años.

En la actualidad el analfabetismo se ha reducido notablemente y la habilidad de leer y escribir ha adquirido una importante relevancia a nivel mundial. Quien escribe ya no solo representa ideas a través de símbolos y signos; con el fortalecimiento del proceso escritor se hace

más consciente que sus producciones textuales van más allá de realizar combinaciones adecuadas que como resultado origina textos dignos de una publicación o al menos de ser compartida por un público amplio. Escribir ya no es una tarea mecánica, porque aparte de ser un recurso comunicativo, es una herramienta eficaz, capaz de transformar y construir conocimiento. Quien escribe posee la capacidad de dibujar mundos inalcanzables, rincones jamás creados; posee la habilidad de cristalizar sus sueños, miedos, pensamientos, entre otros, y esculpirlos hasta hacerlos palabras.

Ferreiro & Teberosky (1979) afirman que “La escritura cumple con diversas funciones sociales y tiene múltiples existencias” (p. 1). El niño ve claramente que la escritura sirve para infinidad de cosas: para escribir una carta o letreros. Se ve en la televisión, en internet, en la ropa, en los periódicos, etc. Y el niño, inmerso en este mundo de gráficas, intenta comprender el mundo que lo rodea; es decir, el sujeto se apropia de la escritura como práctica social que no solo le permite enriquecer el conocimiento de mundo que está construyendo en sus primeros años de vida, sino que a medida que ésta progresa, recobra sentido, significado y significado.

Desde este enfoque se resalta que el propósito del texto varía de acuerdo con la situación comunicativa y la experiencia personal del autor. Uso de lenguaje general y coloquial. El destinatario varía y no se limita el tiempo a la hora de elaborarlo. "Se pone el énfasis en lo que dice el texto, en el contenido, y no en cómo se dice, en la forma." (Cassany, 1990, p.77). Implicaciones en las tareas de escritura; se parte de textos completos, de documentos reales sin manipulación y del uso de material gráfico: fotografías, esquemas o mapas. Los alumnos siempre son observadores en el contenido como extracción de ideas principales; comparan dos textos, interpretan un esquema, etc. El profesor media las tareas de escritura y su relación con el pensamiento. Se reconoce el proceso de escritura, pero también aspectos de originalidad del

texto.

2.2.2. Escritura como proceso

A nivel histórico, es innegable el impacto social y cultural que ha tenido la escritura en la vida de los seres humanos. Como lo plantea Walter Ong (1997), la escritura se convirtió en una tecnología que modifica el pensamiento y lo lleva a un nivel superior, generando procesos fundamentales. Asimismo, está la psicogénesis de la escritura que por su parte ha tenido una evolución conceptual. Lo que hoy se llama “escritura”, conlleva a los sujetos a desarrollar diversos trabajos y/o actividades por comprender y posteriormente agrupar, para generar construcciones conceptuales que suceden en un orden no aleatorio. Ferreiro (1986) identifica estos modelos de organización estables.

Sabemos que cada uno de estos niveles está caracterizado por formas de conceptualización que actúan de la misma manera que cualquier esquema asimilador: absorbiendo la información dada, dejando de lado parte de la información disponible pero inasimilable, e introduciendo siempre un elemento interpretativo propio. (p. 25)

Las dificultades que muestran los estudiantes al momento de acceder a las formas escritas del lenguaje parecen tener inicio en la forma compleja en que se guía, cuando se busca que el educando haga visible sus conocimientos a través de la escritura. Vygotsky (1934) afirma: "la necesidad de que se enseñe de modo natural, del mismo modo que los niños aprenden a hablar deberían aprender a leer y escribir." (p. 4). Esta premisa incita a que la escuela favorezca espacios que permitan que el estudiante sea espontáneo; estimular el aprendizaje significativo, hacer que deje de ver la lengua escrita como algo ajeno a su ser y se apropie a tal punto de esta que los procesos escriturales se les dará como un uso habitual. Será parte de su cotidianidad ya que

siempre va a estar en contacto con prácticas culturales que lo estimulen y a su vez, sin pretenderlo, apartará lo instruccional que caracteriza la escuela.

La escritura vista como un proceso ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos de autores como Flower & Hayes (1980); Collins & Gentner (1980), Smith (1982); Perera (1984); Graves (1996); Scardamalia y Bereiter (1992). Éstos dan cuenta de las operaciones mentales que ocurren cuando los sujetos escriben de una manera competente y proponen la escritura como una habilidad compleja en la que se involucran una serie de subprocesos, y en las que es necesario utilizar estrategias para superar restricciones o limitaciones escriturales. Esto es lo que diferencia a los escritores expertos y novatos (Cuervo y Flórez, 1992).

Ahora, así como quien escribe debe llevar a cabo un proceso de planeación, proyección y organización de ideas, pensar a qué público se va a dirigir, de qué forma quiere impactar, con qué elementos de coherencia, cohesión, entre otros. Quien se atreve a viajar por estas creaciones le pone el color a cada lugar, le inyecta vida y recrear nuevos mundos a partir de su pericia. Nace una relación entre el lector y la lectura, lo que transforma el pensamiento. El lector debe integrar sus conocimientos para construir e interpretar los textos; reconocer palabras o términos conocidos (microestructura); construir la idea principal, analizar el texto (macroestructura); reconocer el tipo de texto (superestructura) (Van Dijk, 1980).

En la escuela, los estudiantes exploran a través de la lectura y la escritura diferentes mundos donde están inmersos sus imaginarios. Escudriñan en las aulas posibilidades de recrearlos y darlos a conocer en su entorno. Existen mecanismos importantes que ayudan a descubrir ese fantástico mundo lleno de historias y conocimientos que manejan ellos. Es allí donde la didáctica y el rol del maestro permiten alcanzar metas dentro de la gran diversidad cultural, donde se encuentran inmersos cada uno de los y las estudiantes. Se trata, en cualquier

caso, de una manera de construir mundos posibles. Como lo señala Bruner (1986), existen mecanismos importantes que ayudan a descubrir ese fantástico mundo lleno de historias y conocimientos que manejan ellos. Es allí donde la didáctica y el rol del maestro contribuyen a activar los procesos mentales para la construcción de la escritura, y permite alcanzar metas dentro de la gran diversidad cultural donde se encuentran inmersos cada uno de los estudiantes.

2.2.3. Modelo de Flower & Hayes

Los múltiples estudios alrededor de la escritura han buscado favorecer y cualificar su desarrollo desde diferentes perspectivas; sin embargo, en el ámbito escolar la escritura aún es concebida desde una mirada instrumental, dando prelación al desarrollo de habilidades motrices, ortografía y forma, desconociendo así su proceso evolutivo y su carácter social. Esta mirada tradicional es una de las motivaciones que han llevado a implementar una propuesta pedagógica donde se reconoce que las interacciones que los individuos establecen en la vida social se encuentran permeadas por su participación en la cultura de lo escrito.

Es así como desde la escuela es importante generar espacios que permita a los estudiantes asumir la escritura como un proceso que se construye a partir de actividades significativas, que tienen estrecha relación con su realidad, y que además, contribuyen a la reflexión sobre el propio aprendizaje, lo que implica transformación de los productos. Al respecto, Flower & Hayes (1980) introducen el concepto de monitoreo, donde además de planificar, producir y revisar el texto, se organiza, corrige y construye partiendo de la producción inicial. Con la puesta en marcha de esta investigación se pretende contribuir a fortalecer los procesos escriturales en la escuela y movilizar las prácticas educativas.

Escribir es un ejercicio complejo que implica que quien lo realiza tenga desde sus inicios claridad en momentos claves durante el proceso tales como: audiencia al que va dirigido, lenguaje que se va a utilizar, el impacto que se quiere causar. Acompañar esto de aspectos relacionados con la coherencia y la cohesión es fundamental. Cabe aclarar que el desarrollo de estas habilidades de escritura debe realizarse de manera estructurada que permiten reconocer la pertenencia del proceso de escritura a partir de andamiajes apropiados frente a cada uno de los aspectos relacionados con el proceso de composición.

El término de andamiaje está relacionado con las capacidades que poseen los seres humanos para resolver los problemas. De acuerdo con Vygotsky (1978), este proceso se puede dividir en tres categorías: a) las que puede realizar independientemente; b) las que no puede realizar incluso con ayuda; y c) aquellas que puede realizar con ayuda de otros. En el ámbito escolar, el andamiaje corresponde a las actividades y estrategias que genera el docente para que los estudiantes construyan su conocimiento.

Además de tener en cuenta las habilidades anteriores, existen otros subprocesos que perfilan un buen escrito. Son los modelos cognitivos explicados por Flower & Hayes (1980) y Scardamalia y Bereiter (1987), quienes plantean la re-escritura como un paso necesario en la construcción de un texto. Es un momento de reflexión y no una muestra de incompetencia escritural. Los procesos que señalan estos autores son la planeación, donde el escritor pre-escribe, esquematiza, planea, proyecta, esboza su texto. Este momento puede estar acompañado por dibujos, notas, apuntes, fotos, entre otros. Emplea los elementos que considera necesarios para bosquejar su propósito. Luego se tiene una separación, un enfriamiento del texto que posteriormente lleva al subproceso de transcribir, donde el escritor se reencuentra con su diario de campo, lee y organiza un nuevo texto un poco más elaborado; allí organiza de forma dialógica

la información recopilada. Este texto irá y vendrá cuantas veces el autor lo considere pertinente, tendrá múltiples metamorfosis pues sólo quien escribe sabe el final de su historia.

Finalmente, llega un momento de revisar y editar, donde el texto debe pasar a ser algo externo, donde el autor evalúa y quizás comparte con un tercero, quien con sus apreciaciones enriquecerá esa construcción. Es el autor quien concluirá si su plan ya se ha desarrollado.

2.2.4. El modelo social de escritura

El modelo social de escritura va anclado con un término que se viene forjando desde las últimas décadas, y es la expresión “proceso”. Quienes incursionaron por primera vez exigían un cambio de paradigma, pero debía establecer sustentos teóricos. Para esto emplearon a Gardner (1985), quien integra propuestas de autores como Flower & Hayes (1980, 1981, 1984), Scardamalia & Bereiter (1987), Kellogg (1986). Estos dan cuenta de los intentos y avances de explicar los procesos cognitivos y subprocesos a la base de la producción de textos escritos. En la (fig.7) se encuentra el modelo cognitivo de la producción escrita (Flowers y Hayes, 1981). Es un proceso cognitivo de escritura. Este modelo permite hacer un monitoreo del proceso escritor y los procedimientos empleados para lograr el texto.

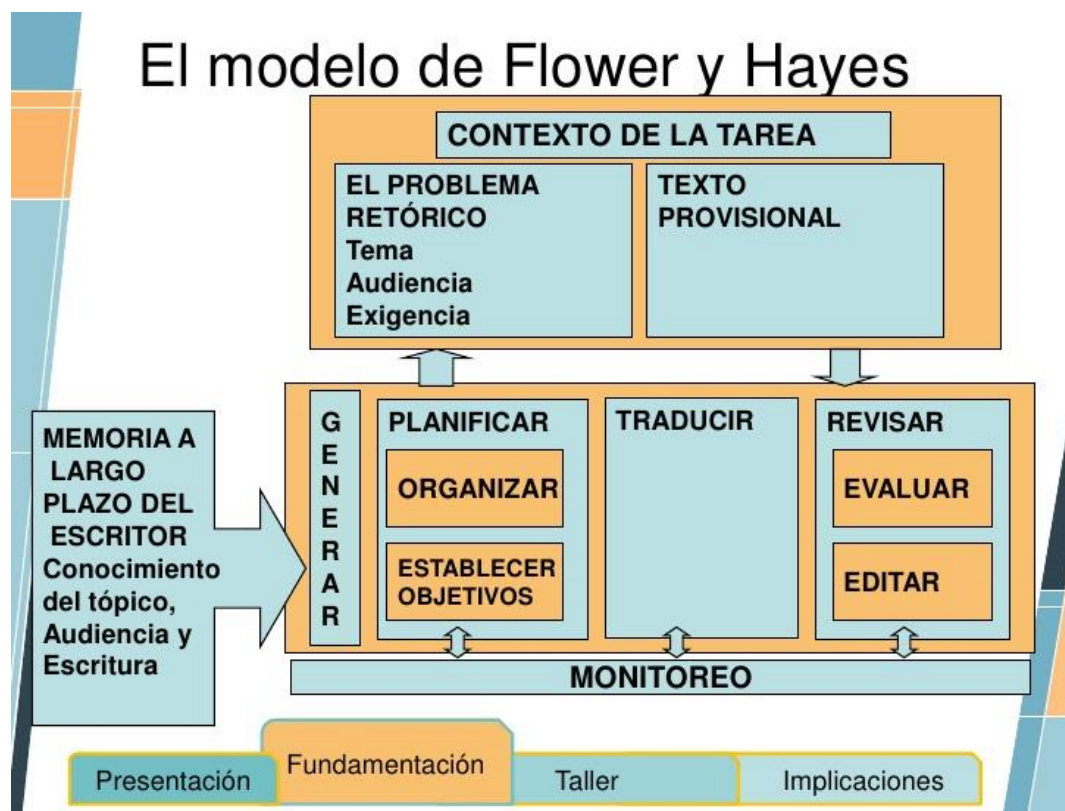


Figura 6. Modelo cognitivo de la producción escrita Flowers y Hayes (1981, p.5)

El modelo contempla:

a) *Diversas situaciones de comunicación.* En el caso de los ejercicios del aula, esta situación debe favorecer la producción de un texto con base en los objetivos que el maestro y sus estudiantes se plantean en las actividades de enseñanza y aprendizaje, tomando en cuenta la intención para la cual se pretende escribir, así como las características del destinatario. Esta situación comunicativa genera entornos sociales que favorecen que la escritura de un texto se pueda llevar a cabo tanto de forma individual como colectiva.

b) *Ciertos aspectos afectivos de la escritura.* Los investigadores Bruning & Horn (2000) han señalado cuatro factores indispensables para despertar en sus alumnos la motivación para escribir, los cuales le darán una orientación de cómo trabajar mejor las actividades.

En primer término, hay que fomentar las ideas funcionales sobre la escritura, es decir, hacer énfasis en *la idea de la escritura como función comunicativa*. Este factor también se refiere a la importancia sus alumnos. Es necesario que éstos se den cuenta de que son competentes para escribir; en otras palabras, que su percepción de autoeficacia sea positiva, lo cual es un componente indispensable para escribir textos de calidad de calidad (Klassen, 2002).

En segundo lugar, para desarrollar la motivación por la escritura es necesario fomentar el compromiso de los estudiantes a través de metas auténticas. Al respecto, Camps & Ribas (2000) mencionan que sus alumnos se deben involucrar en actividades genuinas de escritura con destinatarios reales. Por ejemplo, al finalizar el periódico es recomendable que se entreguen ejemplares para su lectura a la comunidad escolar y a los padres de familia. Este factor está determinado en gran medida por el papel que se desempeña en las clases, ya que el entusiasmo y las actividades que se propongan influyen en cómo los alumnos perciben la escritura.

El tercer aspecto para despertar la motivación consiste en proporcionar un contexto de apoyo a la escritura. En este sentido, es importante enseñar a sus alumnos las distintas actividades que conforman el proceso de composición (Bereiter y Scardamalia, 1993).

Por último, se debe crear un ambiente emocional positivo, ya que cuando los estudiantes comienzan a escribir se enfrentarán a situaciones desconocidas en las que se pueden producir sentimientos de ineficacia, falta de control y ansiedad que los lleven a evadir la tarea. Por lo tanto, es necesario evitar las condiciones que hacen de la escritura una experiencia negativa, como sería obligar a los alumnos a escribir lo que el docente quiere. Por el contrario, para que

encuentren motivación es recomendable permitirles decidir sobre lo que quieren escribir (Freinet, 2002).

c) *Algunos problemas que el escritor enfrenta respecto a qué decir y cómo.* Este proceso de acción-reflexión involucra habilidades que permiten pensar sobre lo que se escribe. El desarrollo de estas destrezas se va adquiriendo con la práctica, por lo que es común que durante este proceso los escritores novatos hagan pausas conscientes durante la escritura.

El acto de escribir también responde a dos tipos de problemas: de contenido (¿qué escribir?), y retórico (¿cómo escribirlo?). Así, este proceso consiste en escribir lo que se sabe respecto a un tópico determinado y, al mismo tiempo, atender cuestiones de forma necesarias para poder comunicar satisfactoriamente las ideas.

Finalmente, para impulsar las habilidades de escritura en los estudiantes hay que ayudarlos a desarrollar tres tipos de estrategias. Hernández, (2005) propone las siguientes:

a) Comprender la situación retórica en que se desenvuelve. Esta condición implica saber leer el contexto, lo cual permite al autor identificar a quién le escribe, por qué lo hace y cuál es su papel como escritor.

b) Tener la capacidad para adaptarse a las necesidades del texto y del lector. La escritura debe atender las necesidades que tiene el lector al enfrentarse al texto para poder comprenderlo, de acuerdo con la situación comunicativa específica.

c) Componer adecuadamente. Llevar a cabo satisfactoriamente las fases de planeación, producción y revisión que se explican en el siguiente capítulo. (p. 26)

2.2.5. Las distintas fases del proceso de escritura.

Incluyen la planeación, la producción y la revisión de un texto. Es importante resaltar que estas etapas no son lineales sino más bien flexibles, dinámicas y recursivas.

1. *Planeación*. La fase de planeación tiene particular importancia al inicio de toda escritura. Crea un esquema mental teniendo en cuenta su conocimiento y lo que quiere decir, aunque también es relevante a lo largo de todo el proceso, ya que contribuye a mejorar la calidad de la versión final del escrito. Esta etapa consiste en el desarrollo de varias actividades mediante las cuales el escritor (en este caso los alumnos) plantea, los elementos a tomar en cuenta para el contenido. Los aspectos retóricos del texto, así como las posibles relaciones entre éstos. De esta forma, algunos puntos que se suelen considerar para la planeación son los siguientes:

- Establecer la direccionalidad de lo que se aspira a escribir.
- Determinar y seleccionar el contenido del texto.
- Recurrir a los conocimientos que se tienen sobre los distintos textos.
- Representar las ideas que se incluirán en el texto usando esquemas, imágenes o cuadros.

2. *Producción*. Para producir un texto el escritor está en una continua tensión entre interpretar y crear las ideas y decidir cómo presentarlas. Esta tensión entre las dimensiones de contenido y de forma de expresión es particularmente evidente durante la fase de producción (Cassany, 1999,2000). Sin embargo, también está presente en la planeación y revisión, lo cual reitera las cualidades dinámicas y recurrentes de las fases. De esta manera, el manejo integrado de cada dimensión requiere de ciertas habilidades muy útiles para mejorar la producción.

Para atender el aspecto de contenido sus alumnos deberán desarrollar algunas habilidades que les permitan construir las ideas, incluyendo las siguientes. Según Cassany (1998):

a) *Desarrollar las ideas*. Implica agregar información que ayuda a profundizar, enriquecer e ilustrar el tema del escrito por medio de explicaciones, ejemplos, reformulaciones y comparaciones, entre otros recursos, que finalmente apoyan al lector a comprender la(s) idea(s) central(es).

b) *Consultar fuentes externas*. Implica analizar diversas fuentes de información que pueden hacer falta para enriquecer o hacer precisiones en el texto.

c) *Vincular con ideas nuevas*. Significa partir de lo ya conocido para relacionarlo con nuevas ideas o información consultada.

3. *Revisión*. Aquí se revisa lo escrito para darle forma al texto y/o reformularlo. La revisión implica procesos de reflexión que sólo se desarrollan cuando los educandos comprenden la importancia de la corrección, tanto para quienes se escribe (audiencia), como para el propio desarrollo lingüístico. También se revisa que el argumento se mantenga y que los elementos que lo componen tengan relación con el tema central; a su vez, estas ideas deben estar ordenadas de una forma lógica que permita seguir el texto y su comprensión, es decir, que sea coherente.

4. *Evaluación*. El término evaluar es común y quizás lo más escuchado en el contexto escolar pero para quienes se mueven en el ámbito educativo saben que es un planteamiento complejo, cuyos objetivos deben de ser claros, y se hace útil cuando se concibe como parte integral de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Con relación al tema, Ribas (1993) argumenta:

Si observamos el tema de la evaluación referido a la composición escrita, a los enseñantes se nos plantean todavía más problemas: cómo se puede valorar una redacción de forma objetiva; a qué descripción de la lengua nos acogemos para valorar el texto; en qué proporción debemos tener en cuenta los distintos componentes lingüísticos y pragmáticos del texto; cómo se puede valorar un texto no sólo a partir de aquello que está mal resuelto o no está presente, sino también a partir de aquellos elementos positivos que se han utilizado; cómo deben influir en la nota de expresión escrita los ejercicios sobre ortografía, léxico, morfología y sintaxis; cómo podríamos sacar más provecho de las largas y costosas correcciones. (p. 28)

La evaluación del proceso de escritura en su conjunto le va a servir para retroalimentar el trabajo de sus alumnos en todas sus fases, y a partir de ello contribuir a mejorarlo. En este sentido, este ejercicio cumple con dos cometidos: el pedagógico y el social (Vizcarro, 1998; Coll y Onrubia, 1999).

La función pedagógica tiene que ver con la construcción de una evaluación continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje para compararlos, regularlos y mejorarlos. Sin estos procesos el docente no podría realizar los ajustes necesarios para el logro de las metas educativas, así como tampoco podría saber si se ha logrado el éxito deseado (Díaz & Hernández, 2002).

Por otro lado, la función social tiene que ver con la certificación de los aprendizajes en relación con los alumnos. Se relaciona con elementos de medición, acreditación o de certificación. Jiménez (1999) afirman que la evaluación “rara vez es asumida con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de la adquisición, de la comprensión o de la transferencia de algunos temas o problemáticas.” (p. 347). Lo que ha llevado a estar encasillada en algo punible y castigador al pretender homogenizar a todos.

2.2.6. Funciones de la escritura.

Otro de los aspectos importantes de la escritura es que además posee diversas funciones en la vida cotidiana. Cassany (1999) concentra las funciones de la escritura en dos grandes grupos: funciones intrapersonales y funciones interpersonales.

Funciones intrapersonales: el escritor escribe para sí mismo, que a su vez contiene otras funciones, estas son: función registrativa: realizamos anotaciones para liberar espacio en la memoria humana tales como: direcciones, teléfonos, citas importantes, etc.

Función manipulativa: sintetizamos, organizamos y manipulamos la información para ordenar nuestras ideas o conseguir nuestros propósitos haciendo guiones, resúmenes, esquemas, itinerarios de viaje, listas de la compra, proyectos de trabajo, etc.

Función epistémica: escribimos para crear y ampliar conocimientos a través de ensayos, opiniones, reacciones, ideas nuevas, etc.

Dentro de las *Funciones interpersonales*, el escritor escribe para otros. También es interdependiente de otras funciones tales como:

Función comunicativa: escribimos para interactuar con el prójimo en diferentes lugares y tiempos mediante cartas, notas, curriculum vitae, narración, argumentación, artículo científico, etc. Función organizativa: escribimos para organizar la sociedad a través de leyes, certificados, instancias, noticias, etc. Función estética o lúdica: puede ser intrapersonal, que consiste en escribir con un fin placentero dirigido al prójimo o a uno mismo utilizando el humor, la belleza, el sarcasmo o la parodia (Arroyo, 2015, pp. 14-15).

Por otra parte, el uso de diversas tipologías textuales (cuentos, fabulas, mitos, entre otros) en la escuela, favorece la distinción de elementos característicos de cada uno. Lo esencial es identificarlas para tenerlas en cuenta en el momento en que se va a construir su propio texto. Afirmar que uno u otro tipo de texto van a favorecer en mayor o menor medida la producción escrita de los educandos sería algo erróneo. Se debe mostrar el abanico de posibilidades que todos y cada uno integra, para que en el momento en el que la persona que se disponga a escribir tenga las nociones básicas para afrontarlo. Por ende, se propone en esta investigación una tipología textual poco abordada en los muros escolares.

2.3. La autobiografía

En el siguiente acápite se desarrollan teóricamente los principales postulados de la autobiografía como género discursivo. Se apoya en Adam (1996), quien distingue cinco secuencias textuales prototípicas: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa, y dialogal. Se considera que lo más habitual es que un texto integre diversas secuencias, una de ellas es la dominante, fácil de identificar ya que esta se presenta en mayor forma a lo largo del texto. En el caso de la autobiografía, se encuentran una serie de acciones entrelazadas sobre una línea de tiempo pero que permite ubicar una realidad inicial y una final, acompañada de una secuencia narrativa que a su vez es combinada con secuencias descriptivas y explicativas. La secuencia secundaria, por su parte, es aquella que está presente en el texto sin ser la dominante, acompaña el hilo conductor, pero sin pretensión de ser la que resalte.

La comunicación asertiva, a la que poca importancia se le ha dado en las instituciones para fortalecer estos aspectos, necesita de acciones que lleven a los estudiantes al desarrollo de sus procesos escriturales con más fluidez. Enseñar la lengua de tal manera que se potencien las habilidades del estudiante y se fortalezca su pensamiento desde la intención didáctica que alberga el lenguaje escrito.

La palabra autobiografía significa la narración de una vida o historia escrita por la propia persona sobre ella misma. El escritor hace evidente sus orígenes, resalta acontecimientos familiares importantes, logros, decepciones, tristeza, entre otros; narra todo aquello que quiere que el mundo conozca de su génesis. Uno de los aspectos que identifica a la autobiografía es el narrador, quien a su vez es el protagonista. La vida de esta persona, los estados de ánimo, las emociones y sentimientos y su desarrollo personal son el asunto del relato autobiográfico (Kohan, 2002).

Un aspecto importante de la narración autobiográfica es el uso del pronombre personal que permite identificar al sujeto de la narración o personaje principal. Este escrito tiene implícito un “pacto autobiográfico”. Es una especie de acuerdo entre el autor y el lector; el primero, se compromete a contar la verdad sobre su vida; y el segundo, a creer la narración recibida.

La investigación autobiográfica permite que el autor se autoevalúe, que haga un examen de conciencia con relación a qué tanto conoce de sí mismo. Contrasta la postura que tiene frente a algunos aspectos específicos, y deja en manifiesto la percepción que tiene sobre sí mismo.

2.3.1. Objetivos y beneficios de la autobiografía

Los múltiples usos en que se emplea la autobiografía hacen de esta un texto asequible, así sea o no elaborada con el rigor metodológico que esta requiere. El hecho de que diferentes disciplinas como la psicología o la educación hagan uso de esta, ya sea para el reconocimiento de patologías o para el abordaje de un tema específico, hace que este tipo de texto facilite la identificación en el ámbito escolar.

Estructurar una autobiografía en esta investigación es relevante, así que a continuación se van a ampliar ciertos aspectos que se deben identificar y posteriormente se tendrán en cuenta para el desarrollo del actual estudio investigativo.

Cuando se va a elaborar un escrito autobiográfico se busca que el autor reconozca su historia, que en algún momento esta sea contrastada por alguien que la conozca, que logre mantener la realidad plasmada por el autor. Es importante que no se escriba como un ejercicio mecánico, sino que el escritor sean consiente que ese texto puede quedar para la posteridad y así inmortalizar su paso en esta vida. Cuando el escritor se da la posibilidad de evocar ciertos

acontecimientos de su vida, el definir qué quiere contar y qué no, o cuántos detalles incluir, qué aspectos más que otros, priorizar los temas que quiere que contenga su relato. La palabra, cuando se habla, desaparece instantáneamente y no se recuerda si no hay testigos para recordarla. El escrito, en cambio, tiene una perdurabilidad material y puede ser retomado en otro momento, lo que permite volver a leerlo y tomar conciencia de lo que se escribió.

No hay nada más fácil y a su vez complejo que hablar o escribir de uno mismo. Hay instantes de la vida que al ser humano le agradan en mayor medida; capta la atención para relatar por qué posee ciertos detalles minuciosos que se recuerdan. Por qué la hacen importante, mientras que otros detalles carecen de descripción amplia y por eso se hacen a un lado o se retoman de forma superficial. Otro de los objetivos es el de comunicar; se abre un espacio para que a través de esa narración se transmita un mensaje, un deseo o se excuse con alguien. Para ello se debe tener la certeza que a la persona a quien va dirigido el mensaje acceda a la narración.

Es de aclarar que la autobiografía es un documento histórico cuya finalidad es plasmar por escrito momentos históricos de una persona, su familia y todas las personas que el autor quiera mencionar en su narración. A su vez permite reconocer e identificar la historia de sus antepasados recuperando así identidad histórica.

Cuando el ser humano se da la posibilidad de exteriorizar sus pensamientos y sentimientos genera una catarsis, y esto en el campo de la psicología libera tensiones. Es una forma de descargar el alma. A algunas personas les cuesta hacerlo verbalmente y es válido que lo haga por escrito. Se genera la misma sensación de distensión y relajación espiritual. Cuando esta catarsis se da en el momento de escribir una autobiografía, favorece el cierre de momentos que no se han podido superar. En el momento en que se redacta, se revive el acontecimiento, se llora y hasta se perdona. Este método es empleado terapéuticamente, pero es válido ya que se pretende

lograr un texto lo más apegado a la realidad, y este ejercicio contribuye bastante para que se logre.

2.3.2. Particularidades autobiográficas

Los textos autobiográficos contienen ciertas características que los hacen únicos y especiales. Dentro de los que podemos mencionar está el acuerdo implícito de confidencialidad, que debe existir entre el escritor y el lector, ya que el autor de la autobiografía plasma en su escrito pasajes de su vida privada. La narración puede contener detalles tan íntimos que no se considera apropiado comentarlos o refutarlos. La principal característica de un escrito autobiográfico es que el personaje principal y el escritor se trata de la misma persona, ya que es el quien está contando su propia historia. Cabe aclarar que esta tipología textual no está sujeta a un lenguaje específico ni a estructuras rígidas. El escritor no depende de un paso a paso ya estructurado, pero sí debe respetar la macroestructura del texto.

Las autobiografías han sido empleadas en el marco pedagógico como un dispositivo didáctico que favorece la comunicación escrita del estudiante; individualiza y personaliza su aprendizaje. Construye identidad a través de ejercicios de introspección, que es la observación interna que el individuo hace de su mundo, de sus cogniciones, emociones, estímulos, impulsos, de su actuar, entre otros (Bruno, 1997; DRAE, 2004). Por su parte, Rosenthal (1999) piensa que la introspección es el proceso donde adquirimos un tipo de conciencia centrada o específica sobre su capacidad mental, que dista del razonamiento casual, transitorio e impreciso que se tiene a diario.

2.3.3. Diferencias y semejanzas entre la autobiografía, la biografía y las memorias

Estos tres tipos de obras guardan una estrecha relación y muchas veces pueden prestarse a confusión el distinguir el carácter de cada una. En primer lugar, hay que destacar las similitudes. Tanto la autobiografía, como la biografía y las memorias, pertenecen a los escritos literarios de no ficción y narran episodios o la vida completa de una persona.

Por otro lado, entre las mismas existen algunos rasgos que las distinguen unas de otras. La diferencia entre autobiografía y biografía consiste en que, mientras que la primera es el relato de la vida del autor escrito por él mismo, en la biografía, si bien narra la vida de una persona, la misma se encuentra escrita por una tercera persona.

Según la definición enciclopédica, se podría afirmar que son dos narraciones idénticas, teniendo en cuenta sus características. Pese a esto las memorias se escriben con la intención de hablar de una etapa o de un acontecimiento determinado de la vida del autor, mientras que la autobiografía es más completa, requiere más tiempo, dedicación y quizás algo de consulta, dado que no abarca un periodo específico, sino que se relata toda la vida. Cabe agregar que esto no es una regla y que siempre dependerá del autor de la memoria o la autobiografía hasta qué punto de su vida pretende darse a conocer en su obra.

2.4. La secuencia didáctica y su incidencia en el fortalecimiento de la lengua escrita

Las Secuencias Didácticas (SD) favorecen el aprendizaje porque en el momento de su planeación no sólo tienen en cuenta el contexto donde se desarrolla, a su vez, requieren de consignas claras y concretas que en el momento de implementarlas facilita no solo la labor

operativa del docente sino la organización y jerarquización del conocimiento de forma secuencial, para favorecer así la socialización y abrir una diversa gama de posibilidades para acercarse al conocimiento.

Cabe resaltar la importancia de la implementación de Secuencias Didácticas (SD) para que a través de estas prevalezca el aprendizaje significativo, resultado de una dinámica y tejido entre los intereses, saberes, necesidades de los estudiantes y los del docente como mediador del conocimiento.

La ausencia de estrategias pedagógicas, innovadoras y motivantes que estimulen la producción textual en la escuela, ha tergiversado la visión que los estudiantes deben tener sobre el proceso de escritura y su función comunicativa. Por lo anterior, en la última década, las secuencias didácticas han adquirido gran relevancia como propuesta en las aulas para fragmentar la verticalidad de la enseñanza, romper con el paradigma y empoderamiento que se da al pensar que quien posee el conocimiento es el docente y se ilegítima la voz de los estudiantes.

La SD “es la serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica, desarrollan la competencia del estudiante. Se caracteriza porque tienen un principio y un fin, son antecedentes con consecuentes” (Frade 2009, p. 11). Por su parte, Camps (1995) asume la Secuencia Didáctica como una unidad de enseñanza cuyo objetivo principal es la construcción de un texto. Tiene un tiempo determinado para su desarrollo y depende de las necesidades de la población. El contexto y el propósito con el que se plantea la (SD), como se mencionó anteriormente, en la producción textual es la base de la Secuencia Didáctica. Para que el educando aprenda a escribir con sentido, plantea unos objetivos y propósitos de enseñanza.

La Secuencia Didáctica planteada por Camps (1995) se divide en tres fases: fase uno, *preparación*; fase dos, *producción*; y fase tres, *evaluación*. En la primera fase de preparación se

construye, organiza y planea el proyecto con los conocimientos que se espera adquieran los participantes. También, contiene las tareas, lecturas, actividades, tipología textual, ejercicios, acciones, que se van a desarrollar a lo largo de la SD. En la fase de producción el estudiante planea, escribe, redacta el texto haciendo uso de los recursos elaborados en la primera fase, es un momento para interactuar con sus pares. El papel del docente es el de acompañar, guiar y fortalecer este proceso. En la tercera y última fase se evalúa formativamente y se revisa el cumplimiento de los objetivos.

3. Referentes Metodológicos

El objetivo del presente capítulo es esbozar el aspecto metodológico que orienta la investigación; en este caso particular, es el enfoque cualitativo quien traza el camino de la investigación y finalmente el diseño de investigación-acción-participativa, donde la pretensión no solo es hacer un trabajo cooperativo que transforme el entorno escolar, sino también entenderlo.

Por medio del enfoque cualitativo se intenta realizar un estudio integrado que no sólo pretende promover procesos escriturales y abordar un contexto específico como una unidad de análisis, sino que trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades. No se opone a lo cuantitativo, sino que lo implica e integra. Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los actores, donde se inicia con la recolección de datos en los que se descubren categorías y proposiciones teóricas que las justifiquen (Martínez, 2004).

El enfoque cualitativo, caracterizado por considerar el fenómeno como un todo, es decir, una perspectiva holística, se enfatiza en estudios que solo se representan a sí mismos y a su vez validan las investigaciones por la aproximación que se hace de la realidad. Este enfoque no pretende probar teorías, ni hipótesis, es un método que las genera porque tiene en cuenta el contexto a investigar y de allí se derivan posturas que impactan y transforman realidades.

3.1. Paradigma Interpretativo

La investigación pretende, a través de una serie de acciones, interpretar diversas dificultades que enfrenta la escuela en la actualidad, y plantear posibles maneras de resolverlas. Por ende, el abordaje será interpretativo, teniendo en cuenta que la escritura es un fenómeno social que impacta culturalmente. La pertinencia de este abordaje radica en que permite

investigar el entorno y desarrollar una intervención que pretende no sólo identificar una problemática, sino afectar el contexto para transformar la realidad hallada. Diversos autores han abordado e intentado explicar el paradigma interpretativo. Esta investigación adopta el postulado de Heidegger (1974). El autor considera que, para adquirir conocimiento, es necesario comprender la realidad subjetiva de cada uno.

3.2. Enfoque cualitativo en la Investigación

Se considera pertinente adoptar un enfoque cualitativo teniendo en cuenta que se pretende cualificar la escritura como proceso en estudiantes de ciclo dos. Los datos recolectados a lo largo de la investigación son observados e interpretados por el docente-investigador permanentemente para lograr una comprensión y transformación del contexto en donde se realiza la intervención.

Este enfoque, además, favorece la forma de pensar, la construcción del conocimiento y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Proporciona diversas posibilidades al investigador donde la constante interacción conlleva a la reflexión y cambio en su quehacer.

3.3. Diseño de la Investigación

La propuesta opta por un diseño de investigación-acción (IA), ya que no solo se aborda la realidad como objeto de estudio, sino que la investigación a su vez es una introspección colectiva donde la población, objeto de indagación y quien la realiza, son los actores que entrelazan y simultáneamente construyen conocimiento, generando al mismo tiempo cambios sociales. Al realizar una investigación-acción se tiene en cuenta que cada miembro, incluido quien la lidera,

participe y se integre a cada momento. Es por esto que antes de plantear una investigación se debe hacer un diagnóstico, lo que lleva a que el investigador adopte una postura exploratoria, y posterior a esto, trace su ruta investigativa. Esto no solo genera un hilo conductor en el proceso, sino que mantiene activo al grupo con el que se está desarrollando la práctica investigativa.

Retomando a Elliot (1993), la investigación-acción se entiende como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma.” (p. 88). Es por esto que este proceso se debe desarrollar de una manera dialógica entre los participantes, usando un lenguaje accesible para que facilite la comprensión de los actores del proceso. Por ello se debe generar un momento de autorreflexión sobre la situación particular frente a compañeros activos en la investigación. Crear espacios de retroalimentación donde el investigador fortalece los lazos de confianza que debe tener este proceso para que los datos que se recolecten sean cercanos a la realidad.

Es de aclarar que el proceso de la (IA) no es nada neutral y que el investigador debe estimular y favorecer la transformación en la población con la que se desarrolla la investigación durante todo el proceso. Por su parte, Kemmis y MacTaggart (1988) señalan con relación a la investigación-acción, que esta se construye desde y para mejorar. Transformar y comprender la práctica. Se requiere de la participación de todos los sujetos que integran la investigación, su participación coordinada se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. La investigación-acción es un proceso que evoluciona sistémicamente; genera hipótesis y conclusiones; cambia al investigador, a las personas que participan y el entorno donde se desarrolla el proceso investigativo.

3. 4. Propuesta Pedagógica

Con el objetivo de aportar una solución a la problemática planteada en esta investigación, es necesario considerar una ruta metodológica que permita dar respuesta a las preguntas presentadas. Esto implica entonces reconocer el paradigma, el método y el diseño que ayudaron a construir la estructura de la investigación.

El enfoque cualitativo caracterizado por considerar el fenómeno como un todo, es decir, una perspectiva holística, se enfatiza en estudios que sólo se representan a sí mismos y a su vez validan las investigaciones por la aproximación que estas cuentan de la realidad. Este enfoque no pretende probar teorías, ni hipótesis, es un método que las genera porque tiene en cuenta el contexto a investigar y de allí se derivan posturas que impactan y transforman realidades.

3.5. Población

El trabajo se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de ciclo II que se encuentran en edades entre los ocho (8) y los doce (12) años de edad, del Colegio San Benito Abad (IED), Localidad de Tunjuelito. En su mayoría, pertenecen a un estrato socioeconómico medio-bajo; se encuentran tanto en familias nucleares como disfuncionales. Presentan frecuentes conflictos con sus pares ya que no manejan de forma adecuada las relaciones interpersonales.

3.6. Instrumentos de recolección de datos

Para recolectar los datos que permitieran delimitar las ausencias, se realizó la observación de las clases, se revisaron cuadernos, y se aplicó una encuesta a los estudiantes sobre su proceso escritor dentro del aula y sobre los intereses en cuanto a los textos que circulan en la

escuela. También se encuestó y entrevistó a docentes de diferentes áreas de la institución. Paralelo a esto, se realizó la lectura de documentos institucionales y políticas públicas. Con toda esta información, se creó una rejilla que al momento de revisar dejaba entrever las necesidades que requerían para ser abordadas desde una investigación. Posteriormente, se analizó y trianguló esta información obteniendo diferentes vacíos en la parte de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes.

El propósito de realizar una *encuesta* en la investigación se debe a que se puede implementar en un grupo representativo de un colectivo amplio, con esta el investigador busca ser objetivo en la consecución de datos, además, permite que el encuestado pueda leer, comprender y dar respuestas con detalle al momento de ser anónima; por otra parte, al ser preguntas cerradas facilita la codificación posterior.

Otra herramienta utilizada para recolectar datos es la entrevista que se efectúa cara a cara, posibilita la obtención de datos a través de una conversación. Las respuestas son espontáneas y emotivas, se establece una relación entre quienes intervienen en este ejercicio oral. Existen tres clases de entrevistas:

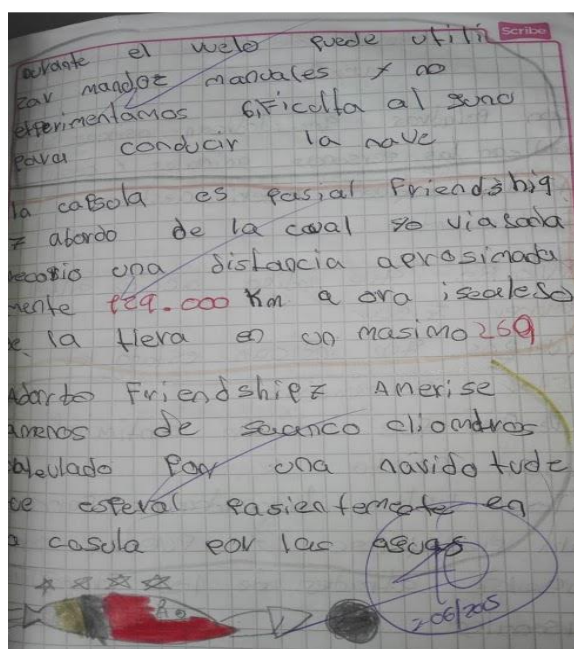
Estructurada, el entrevistador prepara una lista de preguntas. Regularmente ayudan a seleccionar candidatos para puestos de trabajo, así que se compone por un formato con las mismas preguntas. Acompañadas de una escala de valoración, se sigue un proceso estandar mientras se elige el aspirante.

La entrevista *no estructurada* busca medir habilidades sociales. Se usan en empresas que buscan personal dinámico, con capacidades de trabajar bajo estrés y presión; deja ver las expresiones, emociones y el lenguaje corporal. El entrevistador debe ser ágil para improvisar

preguntas debido a su enfoque casual.

Por su parte, *la entrevista semi estructurada* parte de algunas preguntas preestablecidas y otras que surgen en en la marcha. En ocasiones no son preguntas si no temas que el entrevistador menciona para estimular un conversatorio, es flexible y no se ciñe únicamente a los cuestionamientos planteados, permite conocer las habilidades de comunicación del entrevistado.

Una muestra de los hallazgos en los cuadernos se demuestra en la imagen presentada a continuación:



Fuente: Cuaderno de español. Estudiante 401 (2019)

Se evidencia que el propietario de este texto ha empleado la escritura por cuatro años escolares, quizás poco más. A pesar de corresponder a una transcripción, hay ausencia de signos de puntuación, reiterados errores ortográficos, mezcla de mayúsculas con minúsculas y evidencia una retroalimentación. Se ignora la consigna, sin embargo, se visualiza una valoración numérica positiva de acuerdo con el SIE de la institución. Por otra parte, no se evidencia producción textual; planeación, reescritura de este. Procesos que debe realizar un estudiante de grado cuarto.

Unido a esto, en conversaciones espontáneas se evidenció el desconocimiento de la estructura de textos como cuentos, fábulas, leyendas. Tipologías textuales que se abordan durante todos los grados de la básica; y al mencionar la autobiografía, hay conocimiento de su existencia, pero no al igual que las otras tipologías textuales. Se desconoce su estructura aún más porque no se aborda en las aulas de forma estructural y sistémica.

El sistema educativo exige escritores competentes, y en las políticas, se reitera este requerimiento; sin embargo, la escuela aún continúa presentando baches al no dar a los educandos algunos conceptos del tema. Uno que otro ejercicio que permita visualizar que el estudiante entendió, pero se pasa por alto la apropiación y aplicación en su cotidianidad, para que, sin importar la tipología textual que se le enseñe al estudiante, este sea capaz de emplear herramientas que le permitan construir un texto, reconstruirlo y llevarlo a un nivel diferente al cumplir con una tarea de aula.

Es aquí donde el diseño de la siguiente propuesta se robustece, no sólo porque ya se han identificado las ausencias que hay en el aula con relación a la escritura. En los procesos de enseñanza-aprendizaje durante las prácticas pedagógicas, en ocasiones no corresponden a lo registrado en el papel, o a los propósitos de la educación. Se apoya en la secuencia didáctica partiendo de que esta se preocupa de los procesos y no de los resultados.

Durante el desarrollo de esta se procura que cada momento sea significativo y fortalezca el cumplimiento del objetivo para el que fue diseñada.

Tabla 5. Categorías y subcategorías de análisis

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	¿De qué manera la construcción de autobiografías a través del diseño de una secuencia didáctica, favorece la escritura como proceso en estudiantes de ciclo dos de un colegio público de Bogotá?		
CATEGORIAS	PRECISIONES	SUBCATEGORIAS	UNIDAD DE ANÁLISIS
ESCRITURA COMO PROCESO	La escritura vista como un proceso explicada por los modelos cognitivos contemporáneos de Flower & Hayes (1980); Collins & Gentner (1980); Smith (1982); Perera (1984); Graves (1985); Scardamalia y Bereiter (1986).	Planificación Textualización	Función, uso y contexto. Uso de conocimientos previos sobre el tema. Esquemas mentales teniendo como base los conocimientos previos. Elabora un plan de escritura Borradores
AUTOBIOGRAFÍA	Lo narrado se trata de la vida del autor escrita por él mismo. En la obra autobiográfica, el escritor tiene libertad de expresar sus ideas o sentimientos. Es una obra artística de carácter sumamente personal.	Revisión <i>Durante todo este proceso de escritura el autor debe ir monitoreando su avance</i> Macroestructura Superestructura Microestructura	Revisión de lo escrito y reformular texto si es necesario. Evaluar los escritos. Desarrolla el tema central (historia de su vida) Identifica las ideas que componen la autobiografía (oraciones y frases) Identifica la organización y objetivo del texto Se evidencia un esquema organizado y progresivo Elabora oraciones coherentes y las interrelaciona globalmente Uso de conectores, signos de puntuación con función.

Fuente: Elaboración propia.

3.6.1. Secuencia Didáctica

En esta etapa se diseña una secuencia didáctica con el propósito de favorecer la escritura en estudiantes de ciclo dos, y así, contribuir a dar solución a una de las dificultades halladas en la institución. Se plantean varias sesiones donde se brindan herramientas escriturales que encausan al estudiante en la elaboración de un texto autobiográfico. En cada encuentro, el estudiante tendrá la posibilidad de apropiarse de términos, conectores, estructura del texto, entre otros. Cada momento será registrado y organizado por cada estudiante en un portafolio, esto le permitirá observar y autoevaluar su proceso para que al culminar determine por sí mismo su proceso.

Es de aclarar que la propuesta se conceptualiza posterior a la indagación que se desarrolló en un espacio educativo en el año 2018. Dicha búsqueda se centró en el abordaje de la escritura, donde se encontraron cinco hechos. El primero y el segundo, están relacionados con las concepciones docentes y la incidencia en la enseñanza-aprendizaje de la escritura. Indiscutiblemente, el pensamiento, el conocimiento, la experiencia, entre otros, afecta favorable o desfavorablemente la manera en que se percibe la escritura, y así mismo, esto se proyecta en la forma en que se le imparte a los educandos. El tercer hecho, se relaciona en cómo se considera la lengua escrita en la institución. Se encontró que es vista como un acto mecánico y las solicitudes en el aula se centran en los productos. La evaluación de los textos se enfoca en la caligrafía, la ortografía, la gramática, etc. El cuarto hallazgo, es el que está relacionado con el uso y manejo que el docente atribuye a los contenidos específicos del área. Aquí el maestro toma las decisiones respecto de qué es lo que debe y no aprender el estudiante. No tiene en cuenta los intereses de los educandos para plantear los objetivos de la clase. El quinto y último hecho, es el que se relaciona con el uso indiscriminado del libro de texto como fuente de conocimiento. Cabe aclarar que es de las acciones más recurrentes que circulan en el aula. Se ignora el contexto del estudiante y sesga el aprendizaje amparado por ciertas tipologías textuales, deslegitimando la diversidad de textos que podrían visitar el aula y enriquecer el conocimiento de los educandos.

Para el diseño de la secuencia didáctica se tienen en cuenta las fases propuestas por Camps (2003). La primera fase de la (SD) es la *preparación*. Aquí no solo se diseña el proyecto, también, se perfilan los conocimientos que se van a adquirir, lo que requiere contenidos; tareas, especificar el tipo de texto que se va a trabajar, ejercicios, buscar información complementaria, lecturas, generar actividades, espacios que favorezcan la autonomía de los educandos y a su vez activen los conocimientos que poseen del tema. En la (SD) que se presenta a continuación se

evidencian las sesiones uno a la seis. Allí, a través de la activación de los conocimientos previos se da apertura al aprendizaje, se reactiva la memoria semántica a largo plazo para generar cambios conceptuales a partir de la narración de la autobiografía que se pretende construir. Los estudiantes al no sentir el tema como algo nuevo, aportarán, participarán activamente y el desarrollo de las actividades podrá avanzar constantemente.

La segunda fase, planteada por Camps (2003), es identificada como *producción*. Las actividades planteadas en esta etapa apuntan a fortalecer la temática para la que se creó la unidad didáctica. Se debe profundizar y complementar la información que ya se posee y diseñar herramientas para organizar la nueva información. Este proceso necesita del acompañamiento permanente del docente quien posibilita los espacios de interacción entre los estudiantes y guía el proceso escrito. En la SD planteada en la presente investigación se desarrolla este apartado en las sesiones siete a la catorce; paralelo a esto, en el momento de elaborar los textos se tienen en cuenta los subprocesos de producción escrita propuestos por Cassany (1994): “planear, redactar, revisar, y reescribir”. A su vez, favorece el conocimiento procedimental ya que a través de la implementación de diferentes actividades en las sesiones, el estudiante fortalece habilidades, estrategias, procedimientos, etc., que han sido organizados con un propósito específico.

En la SD se busca que la coherencia, la cohesión, el uso de conectores y tiempos verbales, marquen una transformación significativa, que estos avances sean evidenciados en la construcción del texto y en el escrito final.

La última fase es denominada *evaluación*, donde se valora la tarea, los resultados (¿qué hemos hecho?); los procesos en el aprendizaje (¿Qué hemos aprendido?); se revisa el cumplimiento de los objetivos. Al ser formativa, es una actividad que no se deja para el final. Esta evaluación está presente en todo el proceso. Cuando el docente observa a sus estudiantes, los

cuestiona y los lleva a reflexionar. En el caso puntual de la secuencia didáctica que presenta esta investigación, la evaluación es formativa. Las actividades, en su mayoría, cierran con cuestionamientos como, ¿qué aprendimos hoy? ¿Cómo se sintieron con la actividad? ¿Qué recuerdan de la sesión anterior?, entre otros. Estos cuestionamientos ayudan al docente a controlar los avances del proceso y a replantear si se hallan fallas o debilidades. Se debe recordar que la evaluación no recae únicamente sobre el docente, así que se generan espacios donde los estudiantes comparten sus escritos y sus compañeros realizan observaciones constructivas; también, se les facilita rejillas, listas de cotejo y matriz de evaluación, como las empleadas en las sesiones 19 a la 28.

Universidad Distrital Francisco José De Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Historias de Vida como Herramienta para Fortalecer la Escritura en el
Grado Cuarto.



SECUENCIA DIDÁCTICA.

Historias de vida como herramienta para fortalecer la escritura en el grado cuarto.



SESIÓN 1. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA.

- Presentación del proyecto a los estudiantes de grado cuarto del I.E.D. San Benito Abad.
- Socialización de los objetivos.
- Construcción de acuerdos de trabajo.
- Entrega del consentimiento informado para participar en un estudio de investigación.



SESIÓN 2. CONCEPTOS PREVIOS.

- Se trabajará con los estudiantes los conceptos previos con relación a: Biografía y autobiografía. Elaboración paralelo. (Diferencias y similitudes).
- Ejemplos de audiovisuales de autobiografía y biografía de Gabriel García Márquez.
- Diligenciamiento formato rutina de pensamiento.



SESIÓN 3. ACLAREMOS DUDAS

Se socializa el formato de rutina de pensamiento de la sesión 2 .

Los niños se reunirán en grupos de 3 para tratar de dar solución a las preguntas formuladas en la sesión anterior.

Las preguntas que no puedan resolver se trabajaran en una plenaria comunitaria.

Y las dudas relacionadas con el autor los estudiantes las consultaran en casa y registraran las respuestas en una hoja que será anexada al portafolio.



SESIÓN 4. LA AUTOBIOGRAFÍA COMO TEXTO NARRATIVO.

- Se entrega a los estudiantes biografías y autobiografías para que hagan lectura de estas en grupos de tres participantes.
- Los estudiantes deberán diligenciar un formato que presenta preguntas de análisis con relación a los dos tipos de texto (biografía, autobiografía) entregados por el docente.
- Aclaración conceptos de biografía y autobiografía por parte de la docente.



SESIÓN 5. MIS ORÍGENES

- Se le pide a los estudiantes que traigan fotografías de sus familiares para elaborar un árbol genealógico en clase.
- Se le deja como tarea preguntarle a los padres como se conocieron y si hay alguna anécdota para recordar.



SESIÓN 6. YO SOY.

- En mesa redonda cada estudiante se va a presentar, narrando de forma detallada lo que sepa de sus orígenes. A partir del lanzamiento de un dado que tendrá los elementos básicos de una autobiografía.
- Los estudiantes diligenciarán un formato por escrito con todas las preguntas

..



SESIÓN 7. ACERQUÉMONOS A NUESTROS ORÍGENES.

Los estudiantes se autoevalúan sobre la información que manejan de su vida y elaboran preguntas que les permitan obtener más datos sobre su historia.

Se socializarán las preguntas elaboradas por los estudiantes con el propósito de unificar un cuestionario para que todos obtengan la misma información. En casa aplicarán el cuestionario y lo presentarán en la próxima sesión.



SESIÓN 8. MI AUTOBIOGRAFÍA. PLANIFICACIÓN.

Con base en las respuestas obtenidas los estudiantes textualizarán en clase su primer borrador de autobiografía.

La profesora dará las indicaciones generales para escribir este tipo de texto narrativo descriptivo, les recordará a los estudiantes que deben tener en cuenta la información obtenida en las sesiones 5, 6, y 7.



SESIÓN 9. MI AUTOBIOGRAFÍA. REVISIÓN.

Revisión del primer borrador de la autobiografía a partir de una lista de chequeo preestablecida por la docente.



SESIÓN 10. MI AUTOBIOGRAFÍA. RECURSOS LINGÜÍSTICOS.

La docente realizará una aclaración sobre el uso de los recursos que debe contener este tipo de texto narrativo descriptivo.

Se les entregará a cada niño un cuadro guía con las orientaciones.



SESIÓN 11. MI AUTOBIOGRAFÍA. REESCRITURA

Los estudiantes revisarán y reescribirán su autobiografía a partir de los lineamientos dados en la clase anterior.

Entregarán a la docente el documento digitado en word acompañado de imágenes.



SESIÓN 12 Y 13. MI AUTOBIOGRAFÍA. SOCIALIZACIÓN

Los estudiantes elaborarán una presentación en power point acompañada de imágenes con el fin de socializar su texto narrativo descriptivo final.

Los estudiantes realizarán una coevaluación a partir de una lista de chequeo que proporcionará la docente.



SESIÓN 14. AUTOEVALUACIÓN

Los estudiantes contrastarán las dos listas de chequeo diligenciadas al inicio y al final de la secuencia didáctica, para evidenciar sus avances en la elaboración de un texto narrativo descriptivo.

La docente hará entrega de un formato donde el niño registrará sus hallazgos.

HISTORIAS DE VIDA COMO HERRAMIENTA PARA FORTALECER LA ESCRITURA EN EL GRADO CUARTO.



Los estudiantes elaboran un portafolio donde organizan las actividades que se desarrollan en cada una de las sesiones y las actividades complementarias que allí surjan

SESIÓN	OBJETIVOS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TIEMPO
1 PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA	Socialización del proyecto <i>“Historias de Vida como Herramienta para Fortalecer la Escritura en el grado Cuarto.”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del proyecto a los estudiantes de grado cuarto del I.E.D. San Benito Abad. • Socialización de los objetivos. • Construcción de acuerdos de trabajo. (ver anexo N°1) <ul style="list-style-type: none"> • Con antelación se ha solicitado carpeta de cartón o folder para organizar ahí todas las actividades desarrolladas en el marco del proyecto 	Tiempo 90 minutos

		Actividad familiar	
		Entrega del consentimiento informado para participar en un estudio de investigación. (Ver Anexo N° 2) Cada estudiante elabora una portada para su portafolio	
2 CONCEPTOS PREVIOS	<ul style="list-style-type: none"> Indagar los conceptos previos que poseen los estudiantes con relación a biografía y autobiografía 	<ul style="list-style-type: none"> Se trabajará con los estudiantes los conceptos previos con relación a: Biografía y autobiografía. Se consolida en el tablero la información dada por los estudiantes insumo requerido para la siguiente sesión. 	Tiempo 40 minutos
3 ACLAREMOS CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> Aclarar los conceptos de biografía y autobiografía. 	<ul style="list-style-type: none"> Se retoman los conceptos aportados por los estudiantes, la docente hará lectura de las frases mencionadas por los estudiantes y ellos por parejas diligencian una tabla de diferencias y similitudes que consideran hay entre estos dos tipos de textos (Ver Anexo N° 3) 	Tiempo 60 minutos
4 Y 5 ACLAREMOS DUDAS I	<ul style="list-style-type: none"> Reforzamos los conceptos de biografía y autobiografía. Identificar las diferencias entre biografía y autobiografía 	<ul style="list-style-type: none"> Visualizar biografías de Gabriel García Márquez, Roberto Gómez Bolaño, Simón Bolívar, Cancervero, entre otros (ejemplos) Se entrega a los estudiantes biografías y autobiografías escritas de diferentes personajes de preferencia reconocidos por ellos para que genere interés el tener conocimiento acerca de sus vidas para que hagan lectura de estas en grupos de tres participantes. (Ver anexo N°5) 	Tiempo 90 minutos
6 ACLAREMOS DUDAS II	*Diligenciar rutina de pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se socializa el formato de rutina de pensamiento y se diligencia (Ver anexo N° 6). ✓ Los niños se reunirán en grupos de 3 para compartir sus rutinas tratar de dar solución a las preguntas formuladas en la casilla de "me pregunto". 	Tiempo 90 minutos

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Las preguntas que no puedan resolver se trabajaran en plenaria. ✓ Y las dudas relacionadas con el autor los estudiantes las consultaran en casa y registraran las respuestas en hoja que será anexada al portafolio. ✓ Todas las actividades anteriores serán desarrolladas en hojas. <p>Cierre ¿Qué aprendimos hoy? Diligenciar formato de metacognición (ver anexo N° 4)</p> <p>Actividad familiar Busca en casa una biografía o autobiografía de un personaje de su gusto y traerla impresa para la próxima sesión. Resolver las preguntas sobre los autores que no se hallaron respuesta en clase.</p>	
7 LA AUTOBIOGRAFÍA COMO TEXTO NARRATIVO	Identificar momentos centrales en una autobiografía o biografía	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes deberán diligenciar un formato que presenta preguntas de análisis con relación a los dos tipos de texto (biografía, autobiografía) entregados por el docente. (Ver anexo N° 7) • Hacen uso de las biografías y autobiografías solicitadas en la sesión anterior • Aclaración conceptos de biografía y autobiografía por parte de la docente. <p>Cierre ¿Qué aprendimos hoy? Diligenciar formato de metacognición (ver anexo N° 4)</p> <p>Actividad familiar Para la próxima sesión traer fotos de los miembros de su familia (pequeñas) Colores, temperas, escarcha, papel crepe y diferentes elementos que pueda necesitar para decorar.</p>	Tiempo 50 minutos
8	Reconocer los miembros de mi	En esta sesión elaboraremos un árbol genealógico en clase (Ver	Tiempo 60

<p>MIS ORÍGENES</p>	<p>familia</p>	<p>anexo N° 8)</p> <ul style="list-style-type: none"> Mientras los estudiantes van armando y decorando el árbol la docente les habla de la importancia que tienen estas personas en el momento de escribir la autobiografía, tener algunos elementos como nombres para el momento en que se requiera esa información <p>Cierre Diligenciar formato de metacognición (ver anexo N° 4) Algunos estudiantes comparten sus aprendizajes y como trabajo extra-clase cada uno registra de forma escrita en una hoja.</p> <p style="text-align: center;">Actividad familiar</p> <p>Escribe sobre algo nuevo de tu infancia o de tu familia que te hayas enterado con este ejercicio. Preguntar a los padres como se conocieron y registrarlo en una hoja</p>	<p>minutos</p>
<p>9 ¿ME CONOZCO?</p>	<p>Recupero Momentos en mi historia</p>	<ul style="list-style-type: none"> Con anterioridad se organiza el salón con colchonetas y música suave. Se solicita a los estudiantes retirar zapatos y ubicarse en un espacio de las colchonetas donde se sienta cómodo (a). Se hace un pequeño ejercicio de relación buscando que los estudiantes lleguen a la introspección y catarsis, momentos necesarios para enriquecer la escritura de autobiografía. <p>Cierre Cierra la sesión diligenciar formato de metacognición (ver anexo N° 5)</p>	<p>Tiempo 60 minutos</p>
<p>10 YO SOY</p>	<p>Narrar información relacionada con su vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se recomienda desarrollar esta sesión en un salón grande o en el patio. Cada estudiante se presenta, narrando de forma detallada lo que sepa de sus orígenes, se van a ayudar con el lanzamiento de un dado que tendrá diferentes preguntas personales (nombre, edad, nacionalidad, narra un evento triste de tu vida, cuéntanos que te hace feliz, nombre de la mascota, etc.) (Ver anexo N° 9). 	<p>Tiempo 90 minutos</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Los compañeros pueden hacer otras preguntas <p>Cierre ¿Cómo me sentí con el ejercicio de la sesión de hoy? Escribir en una hoja y anexar al folder Diligenciar formato de metacognición (ver anexo N° 5)</p>	
11 COMIENZA MI HISTORIA	Mi biografía (croquis escritural)	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes diligenciarán un formato por escrito con preguntas, algunas similares a las que se hicieron en la sesión anterior (Ver anexo N° 10). 	Tiempo 40 minutos
12 A ESCRIBIR SE DIJO	Borrador de mi autobiografía	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizando la información registrada en la hoja "Mi Biografía", desarrollada en la sesión anterior, convertirla en un texto como un primer borrador de autobiografía. Puede adicionar información extra (40 minutos) 	Tiempo 40 minutos
13 LO QUIERO CONTAR	Compartir su escrito	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En grupo de 3 estudiantes compartirán el escrito que elaboraron en la sesión anterior de su autobiografía (40 minutos) ➤ Elegirán una o dos para compartir con todo el salón con la consigna que se evidencia que tiene los siguientes aspectos Nacimiento, Niñez, Juventud, Anécdotas interesantes, Descripción Física, Lugar y época en que vivió Descripción Moral ➤ Al concluir cada intervención se revisa que contenga cada aspecto y en qué momento del escrito se evidencia. ➤ En plenaria se revisarán los aspectos centrales que debe contener una autobiografía para que en los escritos posteriores sean tenidos en cuenta 	Tiempo 60 minutos
14 MANOS A LA OBRA	Elaborar un escrito autobiográfico	<p>Teniendo en cuenta la información obtenida hasta este momento cada estudiante elabora un escrito de autobiografía. Se solicita que sea lo más detallada posible. Teniendo en cuenta lo que se ha leído y los datos brindados por familiares y amigos Es muy importante que en esa sesión los estudiantes tengan sus portafolios las actividades previas tienen información que le van a ayudar a la elaboración de este segundo borrador de</p>	Tiempo 90 minutos

		autobiografía.	
15 VALORAMOS NUESTRO TEXTO	Revisar la primera producción textual	Con ayuda de una lista de cotejo elaborada por la docente los estudiantes revisaran su producción escrito. (ver anexo N° 11) Se explica que es una lista de cotejo y su finalidad Al cierre de la clase se evalúa ¿cómo se sienten?, ¿qué nos hizo falta? Aciertos y desaciertos de la actividad, entre otros. Sugerencias y aportes para la lista de cotejo siguiente	Tiempo 60 minutos
16 ACERQUÉMONOS A NUESTROS ORÍGENES	Obtener datos e información real para escribir la autobiografía	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes se autoevalúan sobre la información que manejan de su vida y elaboraran preguntas que les permitan obtener más datos sobre su historia. • Se socializan las preguntas elaboradas por los estudiantes con el propósito de unificar un cuestionario para que todos obtengan información similar. • La docente investigadora consolida las preguntas y en el próximo encuentro entrega el cuestionario <p>Cierre Diligenciar formato de metacognición (ver anexo N° 5) Actividad familiar</p> <p>Cada estudiante elabora cinco preguntas de información que considere no tener conocimiento o aquella que los datos no son muy claros y las responde con su familia</p>	Tiempo 90 minutos
17 ACLAREMOS CONCEPTOS	Explicar y aclarar términos que permitan la construcción de textos autobiográficos	Se hace entrega de cuestionario creado en clase para que os estudiantes lo desarrollen en casa en compañía de sus familias y lo presentarán en la próxima sesión. A través de un conversatorio, se aclaran conceptos y diferentes aspectos abordados hasta hoy A través de un Power Point se dilucidan conceptos que se requieren para la construcción de un texto. Se llevan al aula textos para que los estudiantes hagan el ejercicio de identificar las diferentes partes del texto	Tiempo 60 minutos
18 TRANSFORMANDO MIS TEXTOS	Elaboración de una nueva autobiografía	Utilizando el Material de la sesión 7, 8, 9, 10 y el conversatorio de la sesión 16 cada estudiante va a elaborar una nueva autobiografía con la consigna que esta vez va a elaborar un plan de escritura,	Tiempo 90 minutos

		un borrador y una nueva versión que debe ser leída y revisada antes de entregarla.	
19 EVALÚO Y REVISO MI PROCESO	Autoevaluar su proceso escritor y participación en las sesiones	Se hará entrega de Rejilla para monitoreo de preescritura que le permita al estudiante hacer seguimiento a su proceso escritor (anexo N° 12) Compartirá con sus compañeros quienes a su vez harán observaciones y sugerencias para mejorar	Tiempo 60 minutos
20 ENRIQUEZCO CONOCIMIENTOS	Conectores clases y su uso.	Para enriquecer este proceso la docente entrega un cuadro donde los estudiantes encontraran los conectores clase y su uso. Les explica y les solicita que lo tengan en cuenta para que los escritos comiencen a quedar más prolijos (ver anexo N° 13) Levara biografías y autobiografías pero previamente le elimina los conectores para que los estudiantes las completen y le den un uso práctico a esa información Cierre Diligenciar formato de metacognición (ver anexo N° 5) Actividad familiar Cada estudiante tomara el último escrito y con un color o esfero de color diferente sobre escribe los conectores que consideran	Tiempo 90 minutos
21 Y 22 ACERQUÉMONOS A NUESTROS ORÍGENES	Escribir con sentido Evaluar las actividades desarrolladas	Teniendo en cuenta el escrito que resultado del proceso realizado en sesiones pasada y los ítems donde el estudiante observa tanto está avanzando su proceso escritor se le solicita elaborar un nuevo escrito teniendo en cuenta que ahora si contenga la mayor información y aplicar los conocimientos adquiridos anteriormente. Se complementan los escritos anteriores y se le hace entrega a cada estudiante de una tabla evaluación de escritura pero en esta ocasión evaluara el trabajo de otro compañero (ver anexo N° 14: Tabla Evaluación Escritura)	Tiempo 90 minutos
23 GRANDES LOGROS	Evalúo mi trabajo y mi proceso	<ul style="list-style-type: none"> • A través de una lista evalúo mi escrito • Con ayuda de una lista reviso y reflexiono acerca de las actividades desarrolladas (ver anexo N° 15 Rejilla de 	Tiempo 90 minutos

		<p>autoevaluación)</p> <p>Actividad familiar</p> <p>Se le solicita a cada estudiante traer en una USB su autobiografía y un archivo con fotos para ser empleados en la siguiente sesión</p>	
<p>24 Y 25 Revisión y ajustes</p>	Ajustar los escritos	<ul style="list-style-type: none"> • Cada estudiante acompañara su escrito con imágenes que reflejen apartados del texto. (organización en computadores) • Este proceso será monitoreado por docente investigadora. • Se le plantea al grupo que la socialización se puede hacer a través de una presentación y también se le da la opción de mostrar su portafolio 	Tiempo 90 minutos
<p>26 PRESOCIALIZACIÓN</p>	Socializar las autobiografías, primera parte	<ul style="list-style-type: none"> • Cada estudiante comparte su autobiografía con sus compañeros de clase • Planeamos la decoración del aula para el día de socialización de las autobiografías con los padres • Se solicita a los estudiantes no compartir el documento con la familia teniendo en cuenta que se socializara a ellas posteriormente y se pretende sorprender a los padres • Como forma de preparación en el siguiente encuentro se invitará algunos compañeros de otros salones y docentes para contarles el proceso desarrollado, también compartirán algunas autobiografías <p>Actividad familiar</p> <p>Se solicita a los estudiantes preparar con sus familias un alimento para compartir el día de la socialización</p>	Tiempo 90 minutos
<p>27 PRESOCIALIZACIÓN</p>	Socializar las autobiografías, segunda parte	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar el aula de forma similar a como se quiere para el día de la socialización con los padres. • Previamente se organiza un horario para que asistan diferentes grupos de estudiantes y profesores • Se organiza un horario para los estudiantes que van a compartir sus autobiografías con el fin que todos puedan participar y compartir su experiencia 	Tiempo 3 horas
28	Socializar las autobiografías a las familias y evaluación de los	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Previamente se organiza el aula como una sala de exposición y los estudiantes compartirán sus portafolios con 	Tiempo 90 minutos

SOCIALIZACIÓN	textos	<p>las familias, este momento estará acompañado de comentar el paso a paso de cómo logramos los escritos autobiográficos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartiremos alimentos que previamente se le solicito a las familias que trajeran ✓ Finalmente, algunos padres y madres darán su apreciación acerca de la actividad desarrollada y diligenciarán la matriz de evaluación (ver anexo N° 16 Matriz de Valoración ver anexo N° 17 Rubrica de evaluación texto final) 	
----------------------	--------	--	--

Es de aclarar que la Secuencia Didáctica retoma los diferentes elementos necesarios para construir una autobiografía y su estructura. Al buscar fortalecer la escritura como proceso, retoma los modelos cognitivos planteados por Hayes y Flower (1980, 1981); (planeación, redacción y revisión), tratando de reducir la brecha entre los escritores expertos y los escritores novatos.

4. Reflexión

Este apartado muestra un análisis reflexivo del proceso que se llevó a cabo en la construcción y apropiación de los conceptos teóricos y el diseño de una Secuencia Didáctica, ya que debido a la emergencia mundial que se desató en marzo del 2020 (COVID-19) no fue posible implementar la propuesta didáctica que se diseñó.

En este momento, después del recorrido académico y las diversas lecturas de documentos institucionales, políticos, cuadernos, trabajos, entre otros, y posterior al planteamiento de una dificultad real en un contexto educativo distrital, se prioriza cualificar la escritura como proceso a través de una Secuencia Didáctica (SD) y se destaca el texto narrativo histórico (autobiografía). Se pretende movilizar cognitivamente a los estudiantes, y a su vez, las prácticas pedagógicas, en primera medida de la docente-investigadora; y posteriormente, al entorno escolar, al hacer visible los alcances de la investigación.

La docente-investigadora trabaja en una institución de carácter oficial con estudiantes de cuarto y quinto de primaria; las áreas a su cargo son ciencias sociales, ética, educación física y artes. Elige un grupo focal de cuarto porque además de implementar la propuesta investigativa, pretende evaluar los alcances de la misma en el siguiente año escolar, a pesar de que ya se le haya dado un cierre para presentarlo a la maestría. Es consciente que una investigación no tiene fin y aún más en el campo educativo que exige actualización permanente.

Cabe resaltar que el presente estudio investigativo corresponde al diseño de una secuencia didáctica, generando así la posibilidad para que otro docente-investigador le dé continuidad, amplíe y monitoree los objetivos planteados aquí.

Resulta relevante en la medida que pretende estimular la escritura de textos auténticos en estudiantes que ya han adquirido el código y que carecen de metodologías claras que les brinde herramientas concretas, que no sólo faciliten, sino que a su vez guíen al estudiante en el momento de construir textos. Se busca así fortalecer sus procesos escritores para que adquieran instrumentos a nivel social y cultural, que les permita identificar y construir de forma adecuada cualquier tipo de texto, teniendo presente los múltiples lectores a los que su texto va a tocar y el impacto que en ellos quiere ocasionar.

El que la docente-investigadora haya elegido abordar la escritura como proceso no fue cuestiones del azar, tuvo acercamiento al término durante el tiempo que fue maestrante en la Universidad Distrital y esto la llevó a pensar que todo en la vida necesita planeación, elaboración, textualización y revisión. Los seres humanos planean un viaje, una mudanza, la compra de un accesorio nuevo. Para lograrlo, diseña el siguiente paso o movimiento, bien sea ahorrando, trabajando, o simplemente realizando acciones que le permitan llegar a ese propósito. Aquí es donde une todos los pensamientos y hace ese mundo posible, convirtiendo el sueño en realidad, y finalmente, revisando si se logró o no el objetivo, si la planeación y el camino que se trazó, fue el adecuado y se culminó con éxito.

Al plantear esta analogía de la escritura como proceso y la aplicación que se le puede dar al contexto, surge el interés de formar a los estudiantes para que aprendan a escribir un texto bajo la estructura propuesta por Hayes & Flower (1980), pero a su vez, se está brindando a los educandos una herramienta valiosa para la vida, ya que esta estructura de la escritura como proceso también puede ser aplicada en la cotidianidad. Inculca en los educandos que la premisa que invade las aulas de clase, donde el estudiante responde a un estímulo impartido por el

docente. La educación debe cambiar en varios aspectos, y uno de ellos es dejar de ver al estudiante como recipiente vacío, minimizar la montaña de contenidos y abrir espacios en el aula donde el estudiante se apropie de herramientas útiles para la vida.

Cuando la maestrante estaba construyendo y materializando el texto, pensaba en la estrategia didáctica con la que robustecería la propuesta investigativa. Inicialmente, pensó en los talleres; pasó por el proyecto de aula y, finalmente, se decidió por la secuencia didáctica. Inicialmente es la continuidad que esta estrategia permite y la interrelación que genera entre las actividades. Unido a esto, la planeación de la (SD) apunta a la obtención de un objetivo. De acuerdo con Frade (2009), cada sesión se complementa o parte de la anterior. En ocasiones lleva a que el estudiante retome actividades desarrolladas durante las primeras sesiones porque enriquecen la construcción del texto autobiográfico.

En la institución educativa donde se proyectó la investigación, dividen el área de ciencias sociales en: geografía, historia, democracia, derechos humanos, ciencia política y economía. Las tres primeras ramas, son las abordadas en Básica Primaria. La investigadora, al ser docente de esta área, buscó un engranaje que le permitiera continuar orientando su asignatura a cargo y solucionar la dificultad académica que había hallado. Es por esto que se inclina por vincular a su investigación la tipología textual autobiografía, ya que estos textos históricos ayudan a que los estudiantes aprendan de sí mismo, los estimula para que indaguen acerca de sus raíces, conmemoren fechas y acontecimientos importantes para la familia, y a su vez, organice cronológicamente esta información.

Para nadie es desconocido que cursar una maestría requiere de un esfuerzo y una dedicación mayor a la que se le asigna a otro tipo de actividades, pero también se debe resaltar la

movilización mental que causa este proceso en aquellos que se dan la posibilidad de asumirla. Se puede afirmar que los magísteres no vuelven a ser los mismos ya que las herramientas que recibió la docente- investigadora removi6 tanto sus concepciones, que su forma de compartir sus saberes con los estudiantes recobr6 una orientaci6n y un significado diferente al que la venia acompa6ando durante su labor pedag6gica a6os atr6s. Los conocimientos adquiridos en el claustro movilizaron su quehacer para realmente impartir una educaci6n de calidad.

5. Conclusiones

La presente investigación planteó como objetivo principal favorecer la escritura como proceso en estudiantes de ciclo II de la Institución Educativa Distrital Colegio San Benito Abad (IED) a través del diseño de una secuencia didáctica basada en la autobiografía. Se pretende no sólo crear textos auténticos que permitan visibilizar la realidad de los estudiantes. Los escritos serán realmente auténticos ya que brindan la posibilidad de exteriorizar los sentimientos y contar la realidad; la propia historia y reconocerse en el personaje o no (Mc Adams, 1988).

Con relación al cuestionamiento, ¿De qué manera la construcción de autobiografías a través del diseño de una secuencia didáctica, favorece la escritura como proceso en estudiantes de ciclo dos de un colegio público de Bogotá? En la secuencia didáctica se va a dilucidar esto de dos formas. Primero, desde la escritura como proceso, teniendo en cuenta los postulados de Flower & Hayes (1981), quienes plantean que la escritura es una acción dirigida a la construcción de significados que responden a objetivos retóricos y situaciones particulares. Esto incluye tres momentos en el proceso; la planificación, la textualización y la revisión. Esto va acompañado del monitoreo del texto donde se revisa el cumplimiento de la intención de este, se evalúan las producciones intermedias. La segunda forma, es desde la estructuración de la autobiografía, estimulando a los estudiantes para que elaboren su primer borrador y monitoreando toda la construcción del texto.

La perspectiva pedagógica que se pretende instaurar en la institución educativa donde se proyecta la investigación, es la sociocrítica. Se acompaña el proceso investigativo de este. Zubiría (2010) destaca que los modelos pedagógicos pueden ser clasificados atendiendo a diferentes criterios por los que existen diversas clasificaciones, desde los tradicionales hasta los

contemporáneos. Según su momento de desarrollo, donde se encuentra el sociocrítico, no se puede afirmar que en las aulas circula una sola perspectiva; por lo general, se convierten en híbridos, pero en la investigación, se persiste en la implementación de un modelo sociocrítico ya que se pretende favorecer un rol democrático y protagónico en los estudiantes.

Plantear una secuencia didáctica es la oportunidad de diseñar una estrategia pedagógica que permita abordar y subsanar las dificultades que se evidenciaron en el contexto escolar que se tuvo en cuenta para esbozar la propuesta investigativa. Pero, también, puede permear otros espacios educativos, teniendo en cuenta que las dificultades halladas son un común en los entornos escolares. Además, es una estrategia que favorece significativamente en el momento de valorar los avances escriturales de los estudiantes, al retroalimentar su proceso la escritura de autobiografías y el monitoreo de las evoluciones son momentos esenciales en el desarrollo de la (SD).

Los alcances a nivel pedagógico se dan al generar movilización en las tareas del aula y accionar de la docente-investigadora. Movilizar sus prácticas para abrir espacio a los nuevos aprendizajes, dándole una participación-activa a los educandos y vinculando sus intereses. No trabajar por temas, tratar de brindar herramientas de aprendizaje que ayuden a mediar los procesos cognitivos y de aprendizaje. Así, sería posible tener capacidad de análisis, de síntesis. Con lo cual, se podrían mejorar los niveles de inferencia, facilitando la construcción de hipótesis y de escritos con mejores procesos comunicativos. Prácticas en las que el profesor no es el “centro de conocimiento”, el “transmisor de saberes”, sino un participante-mediador en los procesos de sus estudiantes, permitiendo que los estudiantes sean conscientes de sus procesos y los aprehendan, los usen y los lleven a unos mejores procesos de escritura. En consecuencia, orientar el pensamiento de manera transversal para entender la formación como “acto

pedagógico”, es decir, la educación entendida como acción, como suceso contingente y acontecimiento que permite abrir paso a un mundo de lo posible. Por consiguiente, se podrían potenciar de este modo los procesos de los estudiantes, que aprendan usar sus “errores” como plataforma metacognitiva que les permita aprender a aprender y aprehender. Por tal razón, se apuesta por unas prácticas que se ocupen de los procesos cognitivos, que generen necesidades de saber y de conocimiento.

El reto está no en homogeneizar a los estudiantes ni en brindar unos saberes que queremos acumulen en sus cabezas, sino mejor, el problema estaría puesto en cómo poder aprender dentro de espacios heterogéneos y de qué manera sería posible orientar o mediar los procesos de aprendizaje o cognitivos desde la diferencia. Partiendo de las necesidades de los estudiantes y de sus intereses, problemas, angustias; esto articulado a las necesidades educativas. La práctica pedagógica debería reflexionar la práctica educativa, para implementar y mejorar métodos y técnicas de aprendizaje que se desarrollan en la escuela. La secuencia didáctica aparece, entonces, en tanto el cómo de la “enseñanza”, es decir, se constituye en el conocimiento de las prácticas educativas y las estrategias que facilitan los procesos de aprendizaje. Para este trabajo, los procesos de escritura. La secuencia didáctica, digo, como reflexión sobre las relaciones educación-profesor-estudiante. Asimismo, y de la mano con lo anterior, la investigación se constituye como parte fundamental de la educación. La reflexión pedagógica puede describir y explicar los fenómenos de la escuela, los estudiantes que se encuentran dentro de ésta y los diferentes espacios de aprendizaje que les rodea, para transformar los espacios de aprendizaje y poder cambiar los paradigmas educativos, pedagógicos, investigativos, comunicativos y didácticos que se han formado a lo largo de los siglos.

Generar espacios en las aulas con propuestas innovadoras como la SD que propone la

presente investigación, es apostarle a que los estudiantes se apropien del uso de la escritura con otra perspectiva, es alejarlos de los ejercicios mecánicos y de las actividades desarrolladas en forma descontextualizada, estimulándolos para que fortalezcan su capacidad para resolver conflictos y asumir los diferentes retos académicos. Sumado a esto, serán estudiantes con un bagaje con relación al manejo de la estructura de un texto, lo que beneficia las producciones escriturales futuras y a su vez su desempeño académico.

Se sugiere un mayor uso de las autobiografías como tipología textual en la enseñanza de procesos escriturales. Al ser un texto personal, estimula la curiosidad, motiva, promueve en los educandos la investigación y fortalece la comprensión y producción textual.

La intervención aquí propuesta no solo va a favorecer la escritura como proceso, también, va a fortalecer en los educandos el deseo e interés por compartir sus actividades académicas, porque en la implementación de la SD se hace énfasis en que estos espacios enriquecen el conocimiento, ya que pueden ver y comparar sus trabajos con el de sus pares; confrontar aciertos, dificultades y/o elementos que aportan favorablemente a su formación escolar. Ahora bien, es una oportunidad para que el docente trabaje y favorezca la ortografía, que es y ha sido una dificultad recurrente en las aulas, pero que en ocasiones se limita a resaltar el error en los textos de los estudiantes, sin brindar espacios o herramientas que les ayude a superar esta dificultad que los acompaña a lo largo de su vida escolar. Se recomienda tener dos grupos, en lo posible del mismo grado de escolaridad, edades y características similares. Con uno de ellos, se desarrolla la propuesta (grupo control); y con el segundo, se hace comparación de los avances (grupo experimental). Esto permite analizar y examinar el cumplimiento de los objetivos, el impacto que se pretende generar en los educandos y la factibilidad de la propuesta.

Diseñar e implementar secuencias didácticas sin importar el área disciplinar en el que

se enseñe, es apostarle a una forma de dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la posibilidad de robustecer los saberes que se pretenden construir en los sujetos. Para las instituciones que implementen esta propuesta, o alguna otra que vincule las autobiografías, también pueden tener en cuenta que es una excelente oportunidad para construir memoria histórica de las familias, el colegio o el barrio. De igual forma, es la oportunidad de entrever el entorno del estudiante y una forma de comprender su actuar frente a algunas situaciones.

Bibliografía

Libros

- Adam, J. (1996). «(Proto) Tipos: *La estructura de la composición en los textos*», Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 10, pp. 9-22.
- Adam, J. (1997). *Los textos: heterogeneidad y complejidad*. En Cantero, F.J., Mendoza, A. y Romea, C. (eds.). Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 3-12.
- Bassols, M. & Torrent, A. (1996). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro, 1997.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987). *La psicología de la composición escrita*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum
- Bereiter C. & Scardamalia M. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Instituto de estudios en educación en infancia y adolescencia. Buenos Aires.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruno, F. (1997). *Diccionario de Términos Psicológicos Fundamentales*. Barcelona, España: Paidós.
- Camps, A. (1995). *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. Número 5. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Madrid: Ed. Ariel.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. España: Editorial Paidós.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, Editorial Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España: Editorial Paidós.

- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ed. Ríos de Tinta.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. España: Morata.
- Collins, A. & Gentner, D. (1980). *Un marco para la teoría cognitiva de la escritura. Procesos cognitivos en la escritura*. Hillsdale: Asociado de Lawrence Earlbaum
- Cuervo, E. & Flórez, R. (1992). La escritura como proceso. *Educación Y Cultura (Santafé De Bogotá)*, 1992, 28, 41-44
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias para la comprensión y producción de textos*, 2ª. ed., México. McGraw-Hill.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- Ferreiro, E. (2000). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Ed. Siglo XXI.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). *La dinámica de la composición: hacer planes y hacer malabares con las limitaciones. Procesos cognitivos en la escritura*. Hillsdale Nueva Jersey Lawrence Earlbaum.
- Flower, L. S. (1981). *Estrategias de resolución de problemas para la escritura*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México, DF: Inteligencia Educativa.
- Graves, D. (1996). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Heidegger, M. (1974). *El ser y el tiempo*. México: FCE.
- Hernández, J. A. (2005). *El arte de escribir*. España: Ariel.
- Josette, J. (1993). *Formar niños productores de texto*. Chile: editorial Dolmen Hachette
- Jolibert, J & Sraiki, C. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires Argentina: Ed. Manantial.
- Jiménez, B. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. España: Síntesis.
- Kemmis, S. & Mctaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kohan, S. (2002). *Escribir sobre uno mismo*. Barcelona: Alna Editorial.

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F. Fondo de cultura económica.
- Martínez, M. (2004). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. Editorial Trillas.
- McAdams, D. (1988). *Necesidades personales y relaciones personales*. En S. Duck, DF Hay, SE Hobfoll, W. Ickes y BM
- Ong, W. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, fce.
- Perera, K. (1984). *Escritura y lectura infantil*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rosenthal, D. (1999). *Introspection*. En The MIT Encyclopedia of the Cognitive Science (pp.419- 421). Massachusetts, USA: The MIT Press.
- Smith, F. (1982). *Escritura y escritor*. Londres: Heinemann Educational Book Co.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La Búsqueda de significados. Buenos Aires, Paidós
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Editorial Anthropos en coedición con la Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y Contexto*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Fausto, 1998.

Documentos Institucionales y Políticas Públicas

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en lenguaje. Bogotá. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Derechos Básicos de Aprendizaje
- Secretaría de Educación Distrital (2012). *Referentes para la didáctica del tercer ciclo*. Bogotá. SED.
- Colegio San Benito Abad IED. (2020). Proyecto Educativo Institucional (PEI) “Transformando el entorno a través de la sana convivencia y la comunicación asertiva”. Bogotá. Colombia

Colegio San Benito Abad (2020). Malla Curricular Humanidades. Bogotá. Colombia.

Colegio San Benito Abad. (2020). Proyecto de Oralidad, Lectura y Escritura (PILEO). Bogotá. Colombia.

Trabajos de grado Maestría

Amaya, E. & Pinzón P. (2015). La Escritura Autobiográfica: Una Apuesta Pedagógica para la Formación de Lectores y Escritores. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Ardila, M. & Cruz, L. (2014) Estrategia didáctica para desarrollar competencias Lecto-escritoras en estudiantes de primer grado de Básica Primaria. Universidad del Tolima. Ibagué Tolima.

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.

Barbosa, R. (2016). Diseño de una secuencia didáctica que favorece la motivación intrínseca en la escritura de textos narrativos producidos por estudiantes de grado quinto. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Benavidez, B; Corredor, N & Ramos, M. (2015). El Cuento Infantil una Estrategia Pedagógica desde la Literatura para el Desarrollo de los Procesos de Aprendizaje de la Lectura y la Escritura. Universidad de la Sabana. Chía, Cundinamarca.

Bohórquez, C. (2016). Movilización de las Concepciones Docentes Sobre la Enseñanza de la Escritura en Básica Primaria. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá.

Bonilla, B. & Villabón, R. (2017). La Escritura en Grado Transición. Una Práctica que se Resignifica a través del Aprendizaje Colaborativo. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá.

Briceño, J. (2014). El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica. Universidad del Tolima. Ibagué Tolima.

Castebianco, E.; Mora, G.; Galeana, L.; Chávez, R. & Gutiérrez, L. (2017). Desarrollo de habilidades comunicativas en el aula: propuesta de un diseño didáctico para mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Centauros del municipio de Villavicencio. Universidad Santo Tomás de Aquino. Villavicencio, Meta.

Castiblanco, J. (2019). “La escritura de relatos expresión de identidad en estudiantes de ciclo III”

Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá.

- Céspedes, S. (2014). Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural. Universidad de Antioquia. Seccional suroeste.
- Córdoba, G. (2015). Evaluación Formativa y Cualificación de la Escritura. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá.
- Cortes, J. (2017). Construcción de la identidad narrativa a través del texto autobiográfico en jóvenes privados de la libertad. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá.
- Cubillos, F. (2016). El proyecto de aula como escenario para la cualificación de la escritura. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá.
- Duarte, C. (2016). Proceso escritor pionero del pensamiento de los niños haciendo obras maestras. Universidad de la Sabana. Chía, Cundinamarca.
- García, N. & Guzmán Y. (2016). El género epistolar: una expresión de la escritura auténtica en el aula. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá.
- Jiménez, E. (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.
- Molano, Y. (2018). El juego en la creación de cuentos en grado cuarto Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá.
- Moreno, M. & Garzón, L. (2016). La Construcción de Noticias en Contextos Reales: Una Estrategia Pedagógica Significativa, para el Fortalecimiento del Proceso de Producción Textual de los Estudiantes del Grado Quinto de la IED Alfonso Reyes Echandía. Universidad de la Sabana. Chía, Cundinamarca.
- Morales, M. & Arenas E. (2017) Relatos, sueños y arte de mi pueblo. Produciendo crónicas con estudiantes de la I.E Nuestra Señora de la Presentación. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira.
- Ocampo, M. (2016). La “Ensalada De Cuentos” Como Estrategia Para Mejorar La Producción De Texto Cuento En Los Estudiantes De Grado Tercero De La Institución Educativa Distrital Llano Grande J.T. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Peña, C. (2017). Una mirada interpretativa de las concepciones docentes de escritura en ciclo uno, un estudio de caso. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá.

- Rátiva, L. & Quintero N. (2016). Proyecto de aula potenciador de la dimensión comunicativa desde la zona de desarrollo próximo. Universidad Libre de Colombia. Bogotá.
- Rendón, A. & Rendón P. (2015). La Autobiografía como Metodología de Enseñanza en el Proceso Investigativo Universidad Tecnológica de Pereira Colombia.
- Rubiano, Y. (2016). El Aula, Un Escenario Para Desarrollar La Producción Textual A Través De La Escritura De Cuentos. Universidad de la Sabana. Chía, Cundinamarca.
- Salgado, L. (2017). El diseño de afiches y etiquetas en el aprendizaje de la escritura en transición. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá.
- Soto, J. (2014) Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° Y 5° E.B.P. Universidad Tecnológica De Pereira. Colombia.
- Torres, J. (2016). La pedagogía por proyectos como estrategia para la investigación en la educación inicial. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Cibergrafía

- Álvarez C., & Orellano E., (1979). *Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget*. Segunda parte. Revista Latinoamericana de Psicología, 11 (2), 249-259 [Fecha de consulta 6 de agosto de 2020]. ISSN: 0120-0534. Disponible en: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=80511205>
- Benítez, R. (2000). *La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita*. Revista signos, 33(48), 49-67.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800005>
- Burgardt A. (2004). “*El aporte de Max Weber a la constitución del paradigma interpretativo en ciencias sociales*”. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <http://www.aacademica.org/000-045/506>
- Careaga, A. (2001). *La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente*. Educere, 5 (15), 345-352 [fecha de consulta 3 de agosto de 2020] ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651519.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>

- Cuervo, E. & Flórez, R. (1992). *La escritura como proceso*. Educación Y Cultura (Santafé De Bogotá), 1992, 28, 41-44
<https://www.worldcat.org/title/escritura-como-proceso/oclc/820385201>
- Díaz, Á. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia
<http://www2.udea.edu.co/webmaster/editorial/fichas-libros/aproximacion-al-texto-escrito.pdf>
- Enciclopedia de Clasificaciones (2017). "Tipos de textos informativos". Recuperado de:
<http://www.tiposde.org/lengua-y-literatura/742-textos-informativos/>
- Fernández, N., Pérez R., Peña S, & Mercado S. (2011). *Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria*. Revista mexicana de investigación educativa, 16(49), 571-596. Recuperado en 11 de mayo de 2020
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200011&lng=es&tlng=es.
- Jurado, F. & Bustamante G. (1996). *Los procesos de la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Colección Mesa Redonda.
<https://www.worldcat.org/title/procesos-de-la-escritura-hacia-la-produccion-interactiva-de-los-sentidos/oclc/39044925>.
- Jurado, F. (1992). *La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia*. Forma y Función, 6. Jergas juveniles.
 Disponibles en: lengua.laguia2000.com/general/las-jergas-juveniles Bloc informativo.
- Merani, A. (1980). *El Lenguaje, cualidad del viviente*. México, Grijalbo. Colección pedagógica. Reimpresión (1985) México, Grijalbo. Compendio de la ciencia de la educación.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2009000100002
- Ribas T. (1993). "La evaluación de la composición escrita", en Cuadernos de Pedagogía, núm. 216 (Monográfico Leer y escribir), Barcelona, julio-agosto, pp. 28- 30.
https://www.oei.es/historico/fomentolectura/evaluacion_comprension_escrita_ribas.pdf.
- Selfa S, Moisés & Villanueva, J. (2015). *La enseñanza de la lectura y la escritura hoy*. Entrevista a Ana Teberosky Coronado. Investigaciones sobre Lectura, (4), 125-135. [Fecha de Consulta 3 de Noviembre de 2020]. ISSN:. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4462/446243922008>

Artículos

- Arroyo, R. (2015). *La escritura creativa en el aula de educación primaria*. Tesis de maestría, Universidad de Cantabria
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). *Desarrollar la motivación para escribir*. *Psicólogo educativo*, 35, 25-37
- De Zubiria, J. *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. 3. ed. Bogotá: Aula Abierta Magisterio. 2010. 238 p. ISBN: 958-20-0876-8
- Dolz, J. (1994): “*Secuencias didácticas y enseñanza de la lengua: más que enseñar proyectos y escribir*”. *Artículos*, 2, 21-34.
- Ferreiro, E. (2006). *La escritura antes de la letra*. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52. [Fecha de Consulta 5 de Noviembre de 2020]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2831/283121724001>
- Flower, L. & J. Hayes (1984). *Imágenes, planos y prosa: La representación del significado por escrito*. *Comunicación escrita*, 1, 120-60.
- González, J. (2013). *Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20*. *Revista História da Educação*, 17 (40), 11-26. [Fecha de Consulta 5 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1414-3518. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3216/321627379002>
- Kellogg, R. (1986). *Método de escritura y productividad de Facultad de Ciencias e Ingeniería. Investigación en Educación Superior*. 25, 147-163.
- Klassen, R. (2002a). *Escribir en la adolescencia temprana: una revisión del papel de las creencias de autoeficacia*. *Revisión de psicología educativa*. 14 (2), 173-203.
- Raynaudo, G. & Peralta, O. (2017). *Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky*. *Liberabit*, 23(1), 110-122.
<https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>
- Ribas, T. (1993). “*La evaluación de la composición escrita*”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 216 (Monográfico Leer y escribir), Barcelona, julio-agosto, pp. 28- 30.
- Rodríguez, M. (2012). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. En: S. Soler. *Lenguaje y Educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 13-43). Bogotá: Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José

de Caldas.

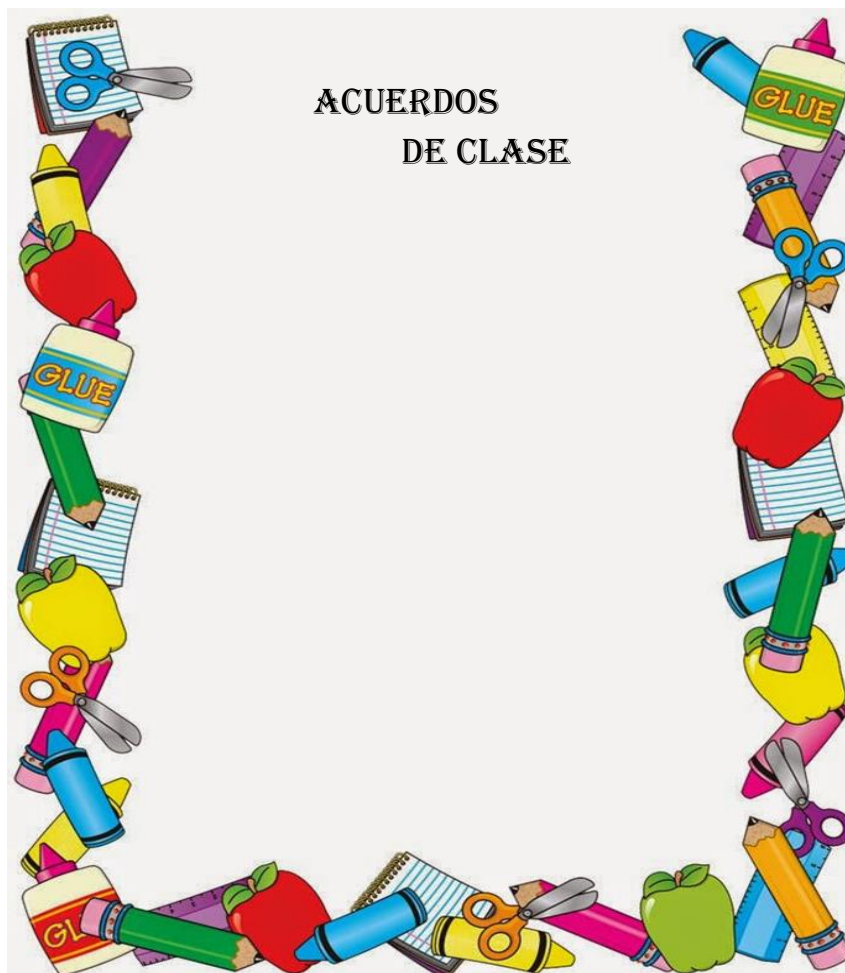
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita*. *Infancia y Aprendizaje* 58. 43-64.
- Villarine, A. (1998). “Desarrollo Humano y Pensamiento En la Perspectiva de Piaget y Vigostky”. *Actas del Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento*. Universidad de Puerto Rico. Vol. V.
- Vissani, L., Scherman, P. y Fantini, D. (2017). Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <https://www.academica.org/000-067/173>
- Vizcarro, C. (1998). “*La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y alternativa*”, en C. Vizcarro y J. León (eds.), *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*, Madrid, Pirámide, pp. 129-160.

ANEXOS

ANEXOS INSTRUMENTOS DE LA SECUENCIA

En la sección que se presenta a continuación se encuentran todas las herramientas pedagógicas que la docente-investigadora empleó en las diferentes sesiones en las que aplicó la secuencia didáctica.

Anexo N° 1: Acuerdos De Clase (Plantilla)



Anexo N° 2: Consentimiento informado

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN**

Bogotá, ____ de _____ del 2020

Señores padres de Familia

Apreciados padres

Me dirijo a ustedes con el fin de invitarlos a ser parte de una investigación titulada **“Historias de Vida como Herramienta para Fortalecer la Escritura en el grado Cuarto. Diseño de una Secuencia Didáctica”** El propósito del actual estudio es: Fortalecer la escritura como proceso a través de la implementación de una secuencia didáctica.

Por lo anterior, comedidamente se solicita su consentimiento y colaboración para que su hijo (a) participe de la presente propuesta de investigación, que se llevará a cabo durante los meses de marzo, abril y mayo de 2020. Asimismo, se les garantizará el uso de seudónimos para mantener su identidad en el anonimato en todas las publicaciones que la investigación origine. Es importante mencionar que si usted firma la carta de consentimiento acepta voluntariamente que su hijo(a) participe en el proyecto de investigación y será de gran ayuda para llevar a cabo este proyecto de manera exitosa, el cual traerá beneficios para el aprendizaje de los estudiantes de la Institución.

Se agradece de antemano su valioso aporte para llevar a buen término la presente investigación.

Atentamente,

Investigadora: Ana Isabel Guzmán

Nombre Madre/ Padre o Acudiente: _____

Firma _____

Acepto la participación de mi hijo (a)

Si ____ No ____

Anexo N° 3: Cuadro Comparativo

CUADRO COMPARATIVO	
SIMILITUDES	
BIOGRAFIA	AUTOBIOGRAFIA
DIFERENCIAS	
BIOGRAFIA	AUTOBIOGRAFIA

Fuente: Elaboración propia

Videos de biografías (para visualizar en la sesión)

<https://www.youtube.com/watch?v=eyPCSBzjsVc>
https://www.youtube.com/watch?v=iK8GnkmvD_A
<https://www.youtube.com/watch?v=dhPMbPuB2R4>
https://www.youtube.com/watch?v=tdwOHw_6RnI
<https://www.youtube.com/watch?v=9jb2QB7d-Io>
<https://youtu.be/g8u54txtYY8>
<https://www.youtube.com/watch?v=cpKulfBLUd4>

Anexo N° 4: Fase Metacognitiva

Momento Metacognitivo

The worksheet features a central blue circle divided into four quadrants by a white cross. Each quadrant contains a question in Spanish. The top-left quadrant asks '¿Qué aprendí hoy?' (What did I learn today?). The top-right quadrant asks '¿Cómo lo aprendí?' (How did I learn it?). The bottom-left quadrant asks '¿Para qué me sirve los conocimientos adquiridos?' (How are the acquired knowledge useful to me?). The bottom-right quadrant asks '¿Cómo puedo aumentar o mejorar mis aprendizajes?' (How can I increase or improve my learning?). In the center of the circle, where the quadrants meet, there are two curved arrows forming a circle, indicating a continuous or cyclical process. Surrounding the central circle are four white rectangular boxes with rounded corners, each containing a series of horizontal lines for writing, with a small black dot at the top left of each box to indicate the start of a line.

Docente/Ana Isabel Garmán



Fuente: Elaboración propia.

Anexo N° 5: Biografías escritas (Ejemplo)

A decorative border with a repeating pattern of stylized leaves and berries, framing the central text box.

Nombre Completo: Rafael Pombo

Nacimiento: 7 de noviembre de 1833, Bogotá (Colombia).

Nacionalidad: colombiano

Ocupación: escritor y político colombiano

Rafael Pombo, (Bogotá, Colombia, 7 de noviembre de 1833, Bogotá, Colombia, 5 de mayo de 1912), fue un poeta, escritor, fabulista, traductor, intelectual y diplomático colombiano.




Sus padres fueron Lino de Pombo O'Donnell y Ana María Rebolledo, ambos pertenecientes a familias de la aristocracia de Popayán. Cuando el General Francisco de Paula Santander designó a Lino de Pombo como secretario del Interior y de Relaciones Exteriores, éste aceptó y viajó desde Popayán con su familia a Bogotá. Cuando la familia llegó a Bogotá, Ana María Rebolledo tenía 9 meses de embarazo, por lo que poco después dio a luz a su primogénito José Rafael de Pombo Rebolledo.

Pombo nunca publicó sus obras, solamente y a petición de sus admiradores, alguna edición de sus poesías. Los últimos años de su vida se dedicó a reunir su producción literaria dispersa por medios impresos. A su muerte se mandó sellar su habitación y, transcurridos cuatro años, se abre por orden de un tribunal y se compila su obra, duramente criticada por la Iglesia católica por sus críticas sobre la religión y el concepto de Dios.

Enmarcado dentro del Romanticismo, además de poesía existencialista, escribió numerosas obras infantiles.

El 16 de noviembre de 1912 la Ley 87 honró su memoria, declarándolo Gloria de las Letras Colombianas.

Anexo N° 6: Rutina de pensamiento

Veo 	Pienso 	Me pregunto  ¿?

Fuente: Elaboración propia.

Anexo N°7: Plantilla para identificar elementos que contienen la biografía y la autobiografía

Universidad Distrital Francisco José De Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

“Historias de vida como herramienta para fortalecer la escritura en el grado cuarto”

Lee el texto y responde de acuerdo con lo que este contenga, transcribe tal como está escrito.

Mi personaje es _____

Autobiografía

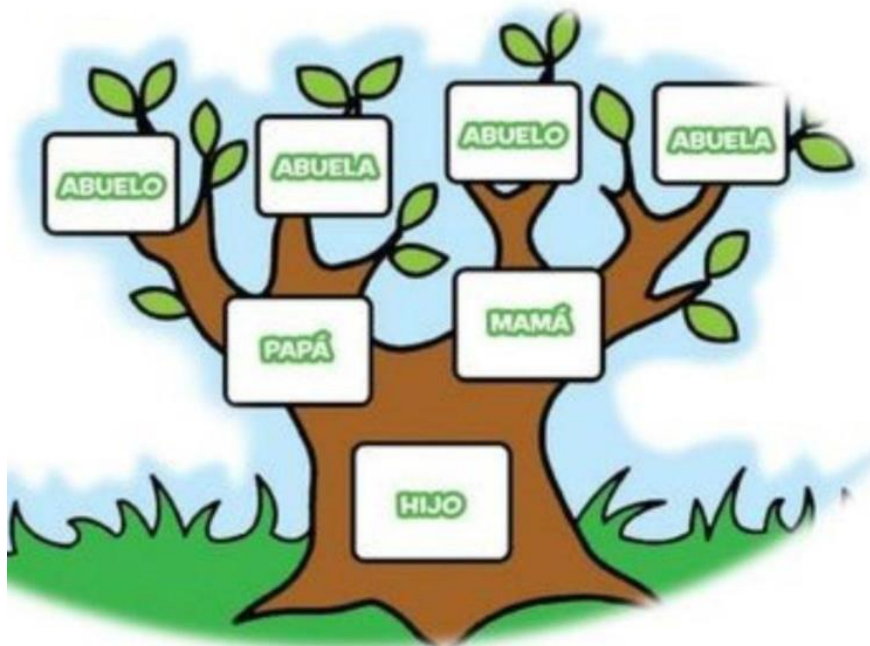
Biografía

Vivo

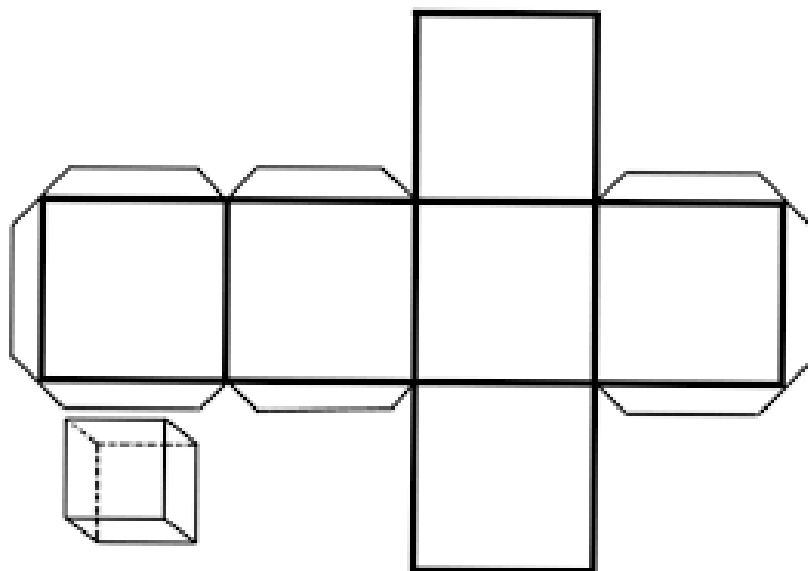
Muerto

Nacimiento	Niñez
Juventud	Anécdotas interesantes
Descripción Física	Descripción Moral
Lugar y época en que vivió	Otra información

Compartió sus conocimientos _____

Anexo N° 8: Árbol familiar

Fuente: Internet

Anexo N° 9: Cubo de las Preguntas

Fuente: Internet

Anexo N°10: Otra Forma de Hacer Borradores

MI BIOGRAFÍA

¿Cómo te llamas? ¿Cuál es tu fecha de nacimiento? ¿Dónde naciste?

¿Dónde vives? ¿Con quien vives? ¿Quiénes son tus padres?

¿A qué colegio asistes? ¿Qué curso estudias? ¿Quiénes son tus amigos?

¿Qué hechos importantes han sucedido en tu vida que te han hecho feliz?

¿Cómo fueron tus primeros años?

¿Cuáles son tus hobbies y qué cosas te gustan?

¿Cuáles han sido y son las personas más importantes en tu vida? ¿Por qué?

Fuente: Internet

Anexo N° 11: Lista de Cotejo

LISTA DE COTEJO		
ASPECTOS OBSERVABLES	SI	NO
El texto contiene título.		
Las ideas principales se entienden.		
Usa signos de puntuación.(coma, punto, dos puntos)		
La presentación del escrito es buena.(ordenada)		
El texto contiene buena ortografía.		
Es extenso. (mínimo dos páginas)		
Manejo del lenguaje (repeticiones)		
Manejo de lenguaje (uso de sinónimos, antónimos, palabras nuevas).		
El verbo (es el protagonista, primera persona)		
Complejidad del texto (orden en la narración de vivencias personales por años).		
TOTAL		
OBSERVACIONES		
Realizó cotejo		

Fuente: Elaboración propia

Diapositivas:

The image contains four educational slides:

- Slide 1 (Top Left):** A diagram titled "SUPERESTRUCTURA" and "MACROESTRUCTURA" surrounding a central box "TEXTO". The "TEXTO" box defines it as the global form of text organization, mentioning the introduction, development, and conclusion. A separate box below states: "Contenido de la historia y la forma empleada para narrarla, contiene las características (inicio, nudo, desenlace)".
- Slide 2 (Top Right):** A news article snippet titled "Hallazgo histórico: Descubren ciudad más antigua de Europa". It includes a sub-headline "Descubren ciudad más antigua de Europa" and a main headline "Descubren ciudad más antigua de Europa". To the right, a list of components is shown with arrows pointing to the text: "Epigrafe o antetítulo", "Titular", "Bajada o subtítulo", "Lead o Entradilla", and "Cuerpo de la noticia".
- Slide 3 (Bottom Left):** A diagram illustrating the 5W1H (Who, What, Why, When, Where, How) model. It includes boxes for "Quién" (Who), "Por qué" (Why), "Cuándo" (When), "Dónde" (Where), and "Cómo" (How), each with a brief definition. A central text block reads: "En los que representa una nueva adecuación al Plan Maestro de transporte, el gobierno anunció ayer que las avenidas Providencia y Apoquindo se incorporarán al régimen de vías exclusivas para la locomoción pública, aunque sólo en días de preemergencia y emergencia ambiental." The "Quién" box notes: "El sujeto de la información, quién y quiénes están involucrados." The "Por qué" box notes: "Causa, elementos fundamental que nos da la razón de lo que ha pasado." The "Cuándo" box notes: "¿Cuándo ocurrió? Factor tiempo: año, día, hora, minuto." The "Dónde" box notes: "El sitio, el lugar donde se produce el acontecimiento." The "Cómo" box notes: "El método, la manera de producirse."
- Slide 4 (Bottom Right):** A diagram showing the three parts of a narrative: "INICIO" (Introduction or problem), "DESARROLLO" (Conflict and development), and "FINAL" (Resolution). Below each part is a brief description of its role in the story.

Fuente: Elaboración Propia

Anexo N°12: Rejilla para monitoreo de preescritura

PREESCRITURA		
ASPECTOS OBSERVABLES	SI	NO
Elabore un plan de escritura (borrador).		
Identifico cual es el propósito del texto.		
La idea central del texto se mantiene de forma constante.		
Hay un uso variado de conectores.		
Reconstruye ordenadamente su historia.		
Comprendo la idea que debo comunicar.		
El texto capta la atención del lector.		
Las ideas se exponen con objetividad.		

Fuente Elaboración Propia

Anexo N° 13: Conectores, clases y usos

CONECTORES TEMPORALES

Durante, antes, ahora, al final, al principio, apenas, cuando, desde entonces, después, en nuestros días, en otro tiempo, hasta, hoy en día...

Anterioridad	
Intención del hablante	Conectores
Expresar que la acción principal es anterior a otra	Antes de que
	Antes de
Expresar que la acción principal es posterior a otra	Después de que
	Después de

Principio o fin de una acción	
Intención del hablante	Conectores
Marca el acontecimiento que sirve como punto de partida de algo	Desde que
	Hace + periodo de tiempo + que
	Desde hace + periodo de tiempo
Presentar un suceso como límite de acción	Hasta que
	Hasta
Indicar una fase que ha de superarse para realizar la acción principal	Una vez que
	Una vez

Fuente: Elaboración propia.

Anexo N° 14: Tabla Evaluación Escritura

ESCRITURA		
ASPECTOS OBSERVABLES	SI	NO
Identifico cual es el propósito del texto.		
Tengo en cuenta a quien va dirigido el texto.		
Comprendo la idea que debo comunicar.		
Utiliza conectores de forma adecuada para evitar repeticiones (entonces, luego, después).		
Reconstruye ordenadamente su historia.		
Emplea el pretérito perfecto para narrar.		
Utiliza el pretérito imperfecto para describir.		

El **pretérito perfecto** expresa acciones realizadas en el pasado y que perduran en el presente
pretérito imperfecto de indicativo se utiliza en español para expresar cursos de acciones pasados cuyo principio y fin no se concretan.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo N° 15: Rejilla De Autoevaluación

AUTOE EVALUACIÓN	NOMBRE			
ASPECTOS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA
Trabajé con esmero y dedicación en la realización de las tareas propuestas para cumplir las metas.				
Fui responsable y cumplí a tiempo con las tareas y compromisos asignados.				
Identifiqué correctamente el tipo de texto que se trabajó.				
Dediqué tiempo y esfuerzo al proceso de escritura (plan de escritura, escritura, borrador y edición).				
Usé correctamente los conectores, expresiones, sinónimos, antónimos, palabras nuevas, signos de puntuación, entre otros.				
Entregué tareas y actividades propuestas.				

Fuente: Elaboración propia.

Anexo N° 16: Matriz de Valoración

Universidad Distrital Francisco José De Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

NOMBRE _____

CRITERIOS	SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO
Definición	Reconoce la estructura y función de la autobiografía como un género narrativo histórico. Lo diferencia de otras narraciones por presentar la vida del autor, incluye aspectos como infancia, viajes, pasatiempos favoritos. Logra los diferentes acontecimientos que el autor quiere dar a conocer. Contiene la temática sugerida. Realiza investigación utilizando la entrevista como insumo para su elaboración y sustentación del trabajo propuesto.	Su acercamiento a los conceptos es claro, se identifica dominio de la estructura, contiene la temática sugerida, sin embargo, no tiene en cuenta los insumos recolectados para la elaboración del texto.	La apropiación de los conceptos claves para poder desarrollar la autobiografía es superficial, contiene la temática sugerida pero la presentación no evidencia el trabajo riguroso de consulta que se debía realizar.	Con dificultad la estructura muestra el género que se pretende abordar, se evidencia falta de consulta y la aplicación de la misma en el desarrollo de la autobiografía.
Estructura del texto	Identifica la estructura de la autobiografía, escribe un título acorde con el contenido, posee un párrafo inicial que llama la atención del receptor. Las ideas se exponen con objetividad. Desarrolla ideas ampliando el tema en los párrafos siguientes, despertando interés por su contenido. Cierra con un párrafo que deja una reflexión y/o propósitos.	El texto capta la atención del receptor, se reconoce con facilidad las ideas expuestas, detalla el tema entre párrafos a pesar que estos no se relacionan entre sí.	La autobiografía someramente deja ver la temática investigada, se denota la ausencia de rigurosidad en la recolección de información necesaria para el desarrollo del mismo.	La estructura del escrito carece de coherencia, el título tiene relación con el tema pero no con lo desarrollado en los párrafos
Secuencia del texto	Presenta un orden en la exposición de los hechos. Utilizan palabras de enlace (conectores) para unir ideas. Se avanza llevando un orden cronológico del texto. Se enmarca dentro de un contexto real. Hace uso adecuado de la información recolectada	Los párrafos utilizan palabras de enlace (conectores) para unir ideas. Sin embargo, no se avanza llevando un orden cronológico del texto. El relato se enmarca dentro de un contexto real.	El escrito presenta algunos elementos que conectan las ideas, pero no es desarrollado teniendo en cuenta las características de la narración histórica.	Los hechos no son claros hay ausencia de conectores y reiteración de vocabulario, falta planeación y es evidente que no se hizo el proceso de recolección de información necesaria para fortalecer la narración.
	El título es innovador, tiene relación con el texto, sintetiza lo que se plantea en el mismo y cautiva al lector	El título es llamativo, la relación con el texto no es muy clara	Las palabras empleadas en el título no se relacionan con el texto desarrollado.	El título no tiene relación con las ideas planteadas en el texto, el vocabulario empleado no capta la atención del lector.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo N° 17: Rubrica de evaluación texto final

Universidad Distrital Francisco José De Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

NOMBRE _____

		¿Qué tengo?	¿Qué me hace falta?	Cómo puedo mejorarla
Adecuación	Se observa desde el inicio hasta el final una tipología adecuada para la escritura de la autobiografía.			
	Cuenta con una presentación formal y apropiada.			
	Genera un interés constante al lector gracias al vocabulario empleado.			
Coherencia	La información está organizada de forma secuencial.			
	Las ideas están ordenadas y ampliamente desarrolladas.			
	Es de fácil comprensión.			
Cohesión	Las oraciones están relacionadas entre sí.			
	La sintaxis del texto permite la comprensión de la autobiografía.			
	Es evidente la semántica en el texto.			
	El escrito tiene un contraargumento.			

Fuente: Elaboración propia.

Sintaxis forma en que se combinan las palabras

Semántica Las palabras están relacionadas entre sí (sinónimos)

Contraargumento opinión diferente

Tipografía Buena caligrafía, letra, trazo.

ANEXOS ENTREVISTAS ESTUDIANTES

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

1. En las clases que actividades realizan con más frecuencia
Leer y escribir _____
Solo escribir X
Expresar opiniones con relación del tema _____
Leer, escribir, hablar _____
2. ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?
Algebra y Sociales
3. ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?
Si
4. ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?
No, porque me da pena hablarle a los demás personas
5. ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?
Hablar sobre los temas porque así aprenderia mas
6. ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?
Si cuando es algo importante para que todo salga bien
7. ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?
Si porque puede ser algo importante
8. En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?
Buena porque se sabe dialogar
9. Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos
4 Hablar por chat
5 Hablar con tus amigos frente a frente
4 Visitar tu familia y compartir experiencias
4 Dormir o ver televisión
10. De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?
Hablar _____
Escribir _____
Leer X

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

1. En las clases que actividades realizan con más frecuencia
Leer y escribir X
Solo escribir _____
Expresar opiniones con relación del tema _____
Leer, escribir, hablar _____
2. ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?
Algebra
3. ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?
Si
4. ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?
Si por que echo varios discursos frente a personas
5. ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?
hablar por que es mas interesante y didactica
6. ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?
Si para que recuerden la información que tengo para ellos
7. ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?
Si por que puede ser importante lo que van a decir
8. En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?
Buena, hay mucha comunicación
9. Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos
5 Hablar por chat
5 Hablar con tus amigos frente a frente
5 Visitar tu familia y compartir experiencias
5 Dormir o ver televisión
10. De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?
Hablar _____
Escribir _____
Leer X

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

1. En las clases que actividades realizan con más frecuencia

Leer y escribir _____

Solo escribir _____

Expresar opiniones con relación del tema _____

Leer, escribir, hablar X

2. ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?

Biología, Sociales, inglés y Algebra

3. ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?

Si siempre participo en las clases
No entiendo me gusta dar mi opinión

4. ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?

Si por que con ellos tengo la suficiente
confianza para hablar o exponer frente a ellos

5. ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?

hablar mas sobre el tema que no entiendo

6. ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?

Si por que es muy feo que lo interrumpan o que
no pongan atención

7. ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?

A veces por que no pongo cuidado

8. En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?

Bien por que todos nuestros compañeros se la
llevan bien

9. Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos

X Hablar por chat
____ Hablar con tus amigos frente a frente
____ Visitar tu familia y compartir experiencias
____ Dormir o ver televisión

10. De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?

Hablar _____

Escribir _____

Leer X

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

1. En las clases que actividades realizan con más frecuencia

Leer y escribir _____

Solo escribir X

Expresar opiniones con relación del tema _____

Leer, escribir, hablar _____

2. ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?

en matemáticas, inglés y artes

3. ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?

Si

4. ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?

Si, porque creo que doy buenos ideas y apoyo
mucho al trabajo

5. ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?

hablar porque relacionaríamos los temas con los
demás

6. ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?

Si porque es agradable expresar tus opiniones

7. ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?

Si porque así me pongo de acuerdo y en desacuerdo
con sus opiniones

8. En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?

Regular, porque algunos no quieren colaborar

9. Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos

5 Hablar por chat
3 Hablar con tus amigos frente a frente
2 Visitar tu familia y compartir experiencias
4 Dormir o ver televisión

10. De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?

Hablar X

Escribir _____

Leer _____

Por que viendo cosas en una guía no entiendo
igual que hablando.

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

- En las clases que actividades realizan con más frecuencia
Leer y escribir X
Solo escribir _____
Expresar opiniones con relación del tema _____
Leer, escribir, hablar _____
- ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?
Todas pero más matemáticas y español
- ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?
no eso es lo que yo sepa hago preguntas y no integro
- ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?
no porque para uno le da pena decir porque sus compañeras o compañeros se burlan.
- ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?
me gustaría más leer
- ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?
porque si uno habla y no le ponen atención uno le da pena y no habla más
- ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?
porque si uno no escucha no le han poner atención a las demás.
- En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?
muy chelero todos se integran y hacen preguntas es divertido
- Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos
5 Hablar por chat
5 Hablar con tus amigos frente a frente
5 Visitar tu familia y compartir experiencias
4 Dormir o ver televisión
- De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?
Hablar X
Escribir _____ Porque entiendo más
Leer _____

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

- En las clases que actividades realizan con más frecuencia
Leer y escribir V
Solo escribir _____
Expresar opiniones con relación del tema _____
Leer, escribir, hablar _____
- ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?
español, ciencias naturales, matemáticas, sociales.
- ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?
si porque soy el mejor.
- ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?
si porque hablamos sin pena.
- ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?
leer porque me encanta leer.
- ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?
si porque somos mejores amigos.
- ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?
si porque hablamos chelero.
- En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?
bueno, porque se hablan bien y no alon palabras ni a puños.
- Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos
1 Hablar por chat
5 Hablar con tus amigos frente a frente
5 Visitar tu familia y compartir experiencias
5 Dormir o ver televisión
- De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?
Hablar _____
Escribir _____
Leer V

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

1. En las clases que actividades realizan con más frecuencia

Leer y escribir

Solo escribir

Expresar opiniones con relación del tema

Leer, escribir, hablar

2. ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?

español, ciencias naturales, matemáticas, y sociales.

3. ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?

si porque soy el mejor.

4. ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?

si porque hablamos sin pelea.

5. ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?

leer porque me encanta leer.

6. ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?

si porque somos mejores amigos.

7. ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?

si porque hablamos chelero.

8. En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?

bueno, porque se hablan bien y no alon patabo ni a puños.

9. Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos

1 Hablar por chat

5 Hablar con tus amigos frente a frente

5 Visitar tu familia y compartir experiencias

3 Dormir o ver televisión

10. De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?

Hablar

Escribir

Leer

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

1. En las clases que actividades realizan con más frecuencia

Leer y escribir

Solo escribir

Expresar opiniones con relación del tema

Leer, escribir, hablar

2. ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?

Matemáticas, ciencias y español, ingles y sociales.

3. ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?

si porque soy el mejor

4. ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?

porque me prestan atención y no pelean

5. ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?

porque aprendo y cuando son grande soy hacer mejor

6. ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?

si porque somos amigos

7. ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?

porque hablamos de cosas interesantes

8. En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?

Bien porque se entienden y no pelean

9. Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos

1 Hablar por chat

5 Hablar con tus amigos frente a frente

5 Visitar tu familia y compartir experiencias

1 Dormir o ver televisión

10. De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?

Hablar

Escribir

Leer

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

1. En las clases que actividades realizan con más frecuencia

Leer y escribir x

Solo escribir _____

Expresar opiniones con relación del tema _____

Leer, escribir, hablar _____

2. ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?

Español, Etica, Religión, Ed. Física, Matemáticas
Sociales, Tecnología.

3. ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?

Si

4. ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?

Si, si porque expreso con sinceridad lo
que pienso o actuo.

5. ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?

Leer porque mientras lo leo en mi pensa-
miento me imagino lo que estoy leyendo.

6. ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?

Si porque es como ser respetuoso
en prestar atención.

7. ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?

Si porque si no los escucho sería in-
respetuosa con los demás.

8. En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?

Es buena por que cuando el profe habla
todos prestamos atención.

9. Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos

- Hablar por chat
- Hablar con tus amigos frente a frente
- Visitar tu familia y compartir experiencias
- Dormir o ver televisión

10. De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?

Hablar x

Escribir _____

Leer = (o) porque expreso lo que siento y
pienso.

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

1. En las clases que actividades realizan con más frecuencia

Leer y escribir _____

Solo escribir _____

Expresar opiniones con relación del tema _____

Leer, escribir, hablar x

2. ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?

Natural, español, Ingles, Sociales.

3. ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?

Si

4. ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?

Si porque la pena ay que decirlo a un lado

5. ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?

Leer porque así aprendo más

6. ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?

Si porque a ellos también les gusta que les presten atención

7. ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?

Si porque pueden dar un dato interesante

8. En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?

Bien parece vi un niño o niña que es gracioso al conversar se
mutuamente

9. Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos

- Hablar por chat
- Hablar con tus amigos frente a frente
- Visitar tu familia y compartir experiencias
- Dormir o ver televisión

10. De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?

Hablar _____

Escribir _____

Leer ✓ porque leyendo se pueden aprender cosas nuevas

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

- En las clases que actividades realizan con más frecuencia
Leer y escribir SI
Solo escribir NO
Expresar opiniones con relación del tema NO
Leer, escribir, hablar SI
- ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?
todos los días lee mas y escribimos
- ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?
SI cuando hay actividades
- ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?
no quise cuando la primera dar mucha pena
- ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?
me gustaría pararme afrente leer y escribir
- ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?
SI ME JUSTA POR QUE UNO ES IMPORTANTE PARA ELLOS
- ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?
SI ME GUSTA ESCUCHAR
- En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?
antes mis compañeros el le cuenta la cosas que los profesores
- Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos
 Hablar por chat
 Hablar con tus amigos frente a frente
 Visitar tu familia y compartir experiencias
 Dormir o ver televisión
- De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?
Hablar ✓
Escribir ✓
Leer _____

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

- En las clases que actividades realizan con más frecuencia
Leer y escribir *
Solo escribir _____
Expresar opiniones con relación del tema _____
Leer, escribir, hablar *
- ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?
en sociales - español - ingles
- ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?
SI POR QUE POR A ME GUSTA MUCHO PARARME AFRENTE DE MIS COMPAÑEROS ME DA ORGULLO
- ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?
NO POR QUE PUES ANTES ME HUMILLABA POR QUE ME MUYAN PERO ANTES ME HUMILLABA POR DE LA ALTRICIDAD PERO ANTES
- ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?
me gustaría las 3 por que hablar para aprender las 3 para que me ayude en la mente escribir para
- ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?
SI POR QUE SI NO HABIA NADIE ME PONE ATENCION ELLOS NO APRENDE PUES ME DA RABIA
- ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?
SI POR QUE SI NO LO COLOCA ATENCION ELLOS TAMBIEN ME COLOCAN ATENCION
- En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?
PUES ENTRE MIS COMPAÑEROS ES HORRIBLE Y ENTRE LOS PROFESORES ES BIEN
- Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos
5 Hablar por chat
5 Hablar con tus amigos frente a frente
5 Visitar tu familia y compartir experiencias
5 Dormir o ver televisión
- De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?
Hablar *
Escribir _____
Leer _____

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

- En las clases que actividades realizan con más frecuencia
Leer y escribir _____
Solo escribir _____
Expresar opiniones con relación del tema _____
Leer, escribir, hablar _____
- ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?
En la de español inglés Naturales
- ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?
no la mayoría no participa & depende lo que sea que
- ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?
no? me da pena que me critiquen o que de ríen
- ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?
más actividades de interacción por que siempre escribir leer y hablar
- ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?
si es sobre algo con un compañero y se prepare
- ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?
si porque ellos también tienen derecho a hablar
- En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?
bien porque los profes nos escuchan y nos dan consejos
- Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos
 Hablar por chat
 Hablar con tus amigos frente a frente
 Visitar tu familia y compartir experiencias
 Dormir o ver televisión
- De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?
Hablar _____
Escribir _____
Leer _____

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

- En las clases que actividades realizan con más frecuencia
Leer y escribir Si
Solo escribir Si
Expresar opiniones con relación del tema Si
Leer, escribir, hablar No
- ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?
en sociales, ética, inglés, español
- ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?
Pocas veces
- ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?
No porque a veces se pueden reír
- ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?
Jugar con juegos que aprendamos por ejemplo hacer un juego con ester que sea del sistema digestivo
- ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?
si porque uno puede decir cosas buenas y importantes
- ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?
porque eso te puede ayudar
- En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?
bien porque la profesora es reactiva
- Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos
 Hablar por chat
 Hablar con tus amigos frente a frente
 Visitar tu familia y compartir experiencias
 Dormir o ver televisión
- De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?
Hablar No
Escribir Si
Leer Si

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

1. En las clases que actividades realizan con más frecuencia

Leer y escribir

Solo escribir _____

Expresar opiniones con relación del tema _____

Leer, escribir, hablar _____

2. ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?

Matemáticas inglés geometría

3. ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?

no

4. ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?

si por que una mujer tiene confianza

5. ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?

entregar las tareas por que es muy divertido y a uno nos ayuda

6. ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?

no por que me pongo bicho

7. ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?

no por que me descomento

8. En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?

nose

9. Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos

1 Hablar por chat

5 Hablar con tus amigos frente a frente

5 Visitar tu familia y compartir experiencias

5 Dormir o ver televisión

10. De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?

Hablar _____

Escribir

Leer _____

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

1. En las clases que actividades realizan con más frecuencia

Leer y escribir _____

Solo escribir

Expresar opiniones con relación del tema _____

Leer, escribir, hablar _____

2. ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?

Algebra y sociales

3. ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?

si

4. ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?

No, porque me da pena hablarle a las demas personas

5. ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?

hablar sobre los temas porque así aprendera mas

6. ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?

si cuando es algo importante para que todo salga bien

7. ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?

si porque puede ser algo importante

8. En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?

Buena porque se sabe dialogar

9. Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos

4 Hablar por chat

5 Hablar con tus amigos frente a frente

4 Visitar tu familia y compartir experiencias

4 Dormir o ver televisión

10. De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?

Hablar _____

Escribir _____

Leer

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

- En las clases que actividades realizan con más frecuencia
Leer y escribir
Solo escribir _____
Expresar opiniones con relación del tema _____
Leer, escribir, hablar _____
- ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?
en la clase de español y inglés.
- ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?
no porque esas notas son para no ganar las materias.
- ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?
si? uno me da pena porque en una esparcion uno le da pena pens de la segunda vez cuando valla a exponer uno ya no tiene pena.
- ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?
escribir porque adlar podemos entender la clases de las profesoras.
- ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?
si? porque cuando uno le falla adar una pregunta ellos a uno le ponen cuidado.
- ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?
no? porque cuando uno esta asiendo una tarea ellos lo piden desconsentir.
- En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?
bueno porque ellos le asen caso a las profesoras y algunas veces no.
- Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos
4 Hablar por chat
5 Hablar con tus amigos frente a frente
5 Visitar tu familia y compartir experiencias
5 Dormir o ver televisión
- De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?
Hablar
Escribir _____
Leer _____

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

- En las clases que actividades realizan con más frecuencia
Leer y escribir _____
Solo escribir
Expresar opiniones con relación del tema _____
Leer, escribir, hablar _____
- ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?
en todas las clases como español inglés.
- ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?
si
- ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?
no por que me da mucha pena
- ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?
escribir por que puedo mejorar la letra
- ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?
si por que es de buena educacion
- ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?
si por que asi puedo aprender más
- En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?
bueno porque podemos ayglar problemas entre todos.
- Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos
5 Hablar por chat
1 Hablar con tus amigos frente a frente
5 Visitar tu familia y compartir experiencias
5 Dormir o ver televisión
- De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?
Hablar _____
Escribir por que a medida que voy escribiendo aprendo
Leer _____

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

- En las clases que actividades realizan con más frecuencia
Leer y escribir SI
Solo escribir NO
Expresar opiniones con relación del tema NO
Leer, escribir, hablar NO
- ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?
NATURALES ESPAÑOL INFORMATICA FÍSICA
- ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?
NO
- ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?
NO ES PARA LA MOTA
- ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?
LEER Y PORQUE PARA LA EVALUACIONES
- ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?
NO PORQUE MALA EDUCACION
- ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?
SI PORQUE ENTENDEMOS
- En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?
CANTANDO PARA ENTENDERSE
- Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos
1 Hablar por chat
5 Hablar con tus amigos frente a frente
5 Visitar tu familia y compartir experiencias
5 Dormir o ver televisión
- De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?
Hablar SI
Escribir NO
Leer SI

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

- En las clases que actividades realizan con más frecuencia
Leer y escribir X
Solo escribir X
Expresar opiniones con relación del tema X
Leer, escribir, hablar X
- ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?
EL TODA LA CLASE DE ESPAÑOL E INGLES
- ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?
SI
- ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?
NO ES FACIL HABLAR CON EL COMPAÑERO EL TODO PORQUE LE DA ESTUPEO
- ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?
ESCRIBIR ES PORQUE ME GUSTA QUE MEDIANTE
- ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?
NO PORQUE ES DIVERTIDO EL TO
- ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?
SI PORQUE LA PROFESOR EXPLICA
- En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?
ME GUSTA POR QUE LOS COMPAÑEROS LE PUESTA CUESTA Y LOS PROFESORES PONE PUNTO
- Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos
5 Hablar por chat
5 Hablar con tus amigos frente a frente
5 Visitar tu familia y compartir experiencias
5 Dormir o ver televisión
- De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?
Hablar SI
Escribir X POR QUE ME GUSTA ESCRIBIR
Leer SI

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

- En las clases que actividades realizan con más frecuencia
 Leer y escribir Si
 Solo escribir hay veces
 Expresar opiniones con relación del tema que es muy bueno
 Leer, escribir, hablar Si
- ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?
Español Inglés Ciencias naturales Sociales
- ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?
Docas vez
- ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?
No porque me dan pèrdia
- ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?
hablar si porque nos enseñan más
- ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?
si
- ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?
- En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?
- Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos
 Hablar por chat
 Hablar con tus amigos frente a frente
 Visitar tu familia y compartir experiencias
 Dormir o ver televisión
- De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?
 Hablar _____
 Escribir _____
 Leer _____

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

- En las clases que actividades realizan con más frecuencia
 Leer y escribir _____
 Solo escribir X
 Expresar opiniones con relación del tema _____
 Leer, escribir, hablar _____
- ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?
en todas las clases como español inglés
- ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?
Si
- ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?
no por que me da mucha pena
- ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?
escribir por que puedo mejorar la letra
- ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?
si por que es de buena educacion
- ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?
Si por que asi puedo aprender mas
- En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?
buena porque podemos resolver problemas entre todos.
- Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos
 5 Hablar por chat
 1 Hablar con tus amigos frente a frente
 5 Visitar tu familia y compartir experiencias
 5 Dormir o ver televisión
- De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?
 Hablar _____
 Escribir X por que a medida que voy escribiendo aprendo
 Leer _____

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

1. En las clases que actividades realizan con más frecuencia
Leer y escribir _____
Solo escribir _____
Expresar opiniones con relación del tema _____
Leer, escribir, hablar
2. ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?
español ingles sociales ciencias matemáticas
3. ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?
no ¿por qué? me da pena
4. ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?
no me da mucha pena pero me da miedo que se van a
5. ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?
hablar me gusta mejor a o pintar
6. ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?
si por aprender y entiendo mejor
7. ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?
si me interesa
8. En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?
bueno se comunican y a veces entienden
9. Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos
 5 Hablar por chat
 3 Hablar con tus amigos frente a frente
 4 Visitar tu familia y compartir experiencias
 5 Dormir o ver televisión
10. De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?
Hablar _____
Escribir _____
Leer

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

1. En las clases que actividades realizan con más frecuencia
Leer y escribir
Solo escribir _____
Expresar opiniones con relación del tema _____
Leer, escribir, hablar _____
2. ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?
español - ingles sociales etica Matemáticas informática
naturales
3. ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?
no
4. ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?
no - porque me da pena
5. ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?
leer - porque me gusta mucho leer
6. ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?
si - porque me sentiria hablando sola
7. ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?
si - porque parece que de lo que estan hablando es interesante
8. En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?
es un poco grossera - porque mis compañeros son grosseros
9. Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos
 3 Hablar por chat
 4 Hablar con tus amigos frente a frente
 4 Visitar tu familia y compartir experiencias
 5 Dormir o ver televisión
10. De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?
Hablar _____
Escribir _____
Leer porque aumenta mi aprendizaje

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

- En las clases que actividades realizan con más frecuencia
Leer y escribir _____
Solo escribir _____
Expresar opiniones con relación del tema _____
Leer, escribir, hablar
 - ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?
en éticas y sociales.
 - ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?
si a veces
 - ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?
no por que a veces se rien de lo que digo
 - ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?
escribir pa que me divierte
 - ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?
si porque para que ellos entiendan lo que digo
 - ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?
si para entender su tema
 - En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?
bien y mal bien por que habeses hablan de algo importante y mal por que habeges que ~~trata~~ hablan y no escuchan
 - Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos
3 Hablar por chat
1 Hablar con tus amigos frente a frente
5 Visitar tu familia y compartir experiencias
4 Dormir o ver televisión
- De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?
Hablar hablar nos explica temas
Escribir _____ o cosas que no sabíamos
Leer _____

COLEGIO SAN BENITO ABAD
ENCUESTA A ESTUDIANTES

- En las clases que actividades realizan con más frecuencia
Leer y escribir _____
Solo escribir _____
Expresar opiniones con relación del tema _____
Leer, escribir, hablar
 - ¿En qué clases se hace con mayor frecuencia?
literaria, ética, matemáticas, sociales
 - ¿Participas dando tus puntos de vista frente a diferentes situaciones en clase?
si
 - ¿Es fácil para ti hablar frente a tus compañeros? ¿Por qué?
si porque tengo confianza con ellos
 - ¿Qué te gustaría hacer más en tus clases hablar, leer, escribir? ¿Por qué?
me gustaria hablar del tema que cada lean y que escriban lo que entendieron
 - ¿Te gusta que al hablar los demás te presten atención? ¿Por qué?
si porque lo que digo puede ser interesante
 - ¿Escuchas con atención a los demás? ¿Por qué?
si porque pueden decir cosas interesantes del tema
 - En tu salón, ¿cómo es la comunicación entre tus compañeros y profesores? ¿Por qué?
regular porque los compañeros no se hablan en el salón o se rien mal
 - Enumera de 1 a 5, donde 5 es lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos
1 Hablar por chat
1 Hablar con tus amigos frente a frente
5 Visitar tu familia y compartir experiencias
5 Dormir o ver televisión
- De las siguientes actividades ¿cuál piensas o sientes que facilita tu aprendizaje? ¿Por qué?
Hablar _____
Escribir _____
Leer = porque desarrollo mi mente y aprendo mas



ANEXOS ENCUESTA DOCENTES JORNADA MAÑANA DIFERENTES ÁREAS, GRADOS Y CICLOS

ANA ISABEL GUZMAN	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
	FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
	PROYECTO CURRICULAR DE MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA
	 
CODIGO: 20142192018	PERIODO ACADEMICO 20

Compañero docente con el objeto de realizar un rastreo etnográfico para soportar un proyecto de investigación que próximamente se desarrollara en la institución le solicito conteste estas breves preguntas.
No es necesario dar nombre

1. Área en la que labora Primaria
2. Cuál es su concepción de lengua materna?
Son las raíces del lenguaje que nos dejaron nuestros antepasados, el acento, el dialecto
3. Usted considera que hay expresiones correctas o incorrectas en el aula (justifique)
De los estudiantes: según su núcleo familiar o las amistades con quien pasan la mayor parte del tiempo
4. Cuáles su percepción frente a los silencios de los estudiantes en el aula
algunos son retardados, se les debe insistir para que sean activos
5. Por qué cree que los discursos de los estudiantes son diferentes en los lugares no escolarizados?
influye el medio en el que comparte con sus amigos de barrio o familiares sus discursos son generales.
6. De la competencia lingüística, ¿qué habilidades comunicativas privilegia en el aula?
la comprensión de lectura y la escritura
7. ¿Cómo garantiza que en sus clases se desarrolle un trabajo concentrado y cuidadoso?
Cuando hay una buena motivación materiales llamativos o del agrado del niño (a) y el tema es entendido por los niños (as)



GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANA ISABEL GUZMAN	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
	FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
	PROYECTO CURRICULAR DE MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA
	 
CODIGO: 20142192018	PERIODO ACADEMICO 2018

Compañero docente con el objeto de realizar un rastreo etnográfico para soportar un proyecto de investigación que próximamente se desarrollara en la institución le solicito conteste estas breves preguntas. No es necesario dar nombre

1. Área en la que labora Tecnología e informática
2. Cuál es su concepción de lengua materna?
Es el idioma que aprende una persona transmitido por su familia o primer entorno.
3. Usted considera que hay expresiones correctas o incorrectas en el aula (justifique)
Algunas son incorrectas por el mismo contexto, hay expresiones como "dentrar" que son muy usadas.
4. Cuales su percepción frente a los silencios de los estudiantes en el aula
Me parecen extraños los niños generalmente requieren hablar.
5. Por qué cree que los discursos de los estudiantes son diferentes en los lugares no escolarizados?
Porque las dinámicas de los grupos exigen el uso de términos especiales para sentirse identificados.
6. De la competencia lingüística, ¿qué habilidades comunicativas privilegia en el aula?
leer y comprender
7. ¿Cómo garantiza que en sus clases se desarrolle un trabajo concentrado y cuidadoso?
Generalmente planeo unos pasos para desarrollar una actividad determinada



GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANA ISABEL GUZMAN	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
	FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
	PROYECTO CURRICULAR DE MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA
	 
CODIGO: 20142192018	PERIODO ACADEMICO 20

Compañero docente con el objeto de realizar un rastreo etnográfico para soportar un proyecto de investigación que próximamente se desarrollara en la institución le solicito conteste estas breves preguntas. No es necesario dar nombre

1. Área en la que labora Bienes Naturales
2. Cuál es su concepción de lengua materna?
Son las expresiones utilizadas en un país y que
entregadas por una institución (academia de la lengua Española)
para comunicarse.
3. Usted considera que hay expresiones correctas o incorrectas en el aula (justifique)
Si, por que hay palabras de uso correcto e
incorrecto de acuerdo a la Academia de la lengua
española.
4. Cuales su percepción frente a los silencios de los estudiantes en el aula
Una gran mayoría no participa. ya sea por
inseguridad o por falta de manejo de un tema.
5. Por qué cree que los discursos de los estudiantes son diferentes en los lugares no escolarizados?
Por que, utilizan vocablos o terminos que
son propios del medio cultural al que
pertenece.
6. De la competencia lingüística, ¿qué habilidades comunicativas privilegia en el aula?
- Escritura, y Lectura.
7. ¿Cómo garantiza que en sus clases se desarrolle un trabajo concentrado y cuidadoso?
Se debe ser claro, se deben utilizar
diferentes estrategias para mantener su
atención.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANA ISABEL GUZMAN	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
	FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
	PROYECTO CURRICULAR DE MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA
	 
CODIGO: 20142192018	PERIODO ACADEMICO 20

Compañero docente con el objeto de realizar un rastreo etnográfico para soportar un proyecto de investigación que próximamente se desarrollara en la institución le solicito conteste estas breves preguntas. No es necesario dar nombre

1. Área en la que labora Humanidades
2. Cuál es su concepción de lengua materna?
Es un sistema de signos que se utiliza para comunicarse oralmente o por escrito una comunidad.
3. Usted considera que hay expresiones correctas o incorrectas en el aula (justifique)
Si. Son expresiones cuyo mal uso está de moda y los alumnos las utilizan con frecuencia.
4. Cuales su percepción frente a los silencios de los estudiantes en el aula
Debemos comprender el silencio para poder interactuar. También todo comportamiento humano en un contexto interactivo es siempre un comportamiento significativo.
5. Por qué cree que los discursos de los estudiantes son diferentes en los lugares no escolarizados?
Los estudiantes reciben, producen o inter. cambian sus ideas y opiniones de acuerdo a sus contextos. Comparten la relación de igualdad o desigualdad.
6. De la competencia lingüística, ¿qué habilidades comunicativas privilegia en el aula?
La escucha ya que implica un máximo de esfuerzo para tratar de entender en totalidad el mensaje y se crea un buen clima para la comunicación asertiva.
7. ¿Cómo garantiza que en sus clases se desarrolle un trabajo concentrado y cuidadoso?
a- Buena Motivación
b- Tener en cuenta los intereses de los estudiantes
c- Material de apoyo Ilustrativo



GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANA ISABEL GUZMAN	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
	FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
	PROYECTO CURRICULAR DE MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA
	 
CODIGO: 20142192018	PERIODO ACADEMICO 20

Compañero docente con el objeto de realizar un rastreo etnográfico para soportar un proyecto de investigación que próximamente se desarrollara en la institución le solicito conteste estas breves preguntas. No es necesario dar nombre

1. Área en la que labora Ciencias Naturales
2. Cuál es su concepción de lengua materna?
Es la lengua que aprende el niño a partir de escuchar a sus progenitores y personas cercanas, durante su primera infancia.
3. Usted considera que hay expresiones correctas o incorrectas en el aula (justifique)
Claro que sí; entre los estudiantes se maneja un vocabulario inadecuado, vulgar con sus pares y en muchos casos con sus superiores.
4. Cuales su percepción frente a los silencios de los estudiantes en el aula
En el aula hay espacios de escucha pero es muy importante la participación activa de los estudiantes.
5. Por qué cree que los discursos de los estudiantes son diferentes en los lugares no escolarizados?
Por el grado de confianza y el grupo en el cual se están desarrollando.
6. De la competencia lingüística, ¿qué habilidades comunicativas privilegia en el aula?
El uso de lenguaje propio del área y en general vocabulario culto, adecuado, técnico, científico y correcto.
7. ¿Cómo garantiza que en sus clases se desarrolle un trabajo concentrado y cuidadoso?
En algunos cursos se logra este objetivo pero en otros ha sido muy difícil por malos hábitos que hay necesidad de corregir.



GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANA ISABEL GUZMAN	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
	FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
	PROYECTO CURRICULAR DE MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA
	 
CODIGO: 20142192018	PERIODO ACADEMICO 20

Compañero docente con el objeto de realizar un rastreo etnográfico para soportar un proyecto de investigación que próximamente se desarrollara en la institución le solicito conteste estas breves preguntas. No es necesario dar nombre

1. Área en la que labora Primaria
- 2.Cuál es su concepción de lengua materna?
Es el lenguaje y formas de comunicación aprehendida en el seno de la familia.
3. Usted considera que hay expresiones correctas o incorrectas en el aula (justifique)
El concepto correcto o incorrecto en este caso depende del contexto cultural para los dos casos.
4. Cuales su percepción frente a los silencios de los estudiantes en el aula
Pueden ser: timidez, temor a preguntar, falta de comprensión, desmotivación, Falta de confianza
5. Por qué cree que los discursos de los estudiantes son diferentes en los lugares no escolarizados?
Porque no tienen la presión de la censura sea del docente o del grupo.
6. De la competencia lingüística, ¿qué habilidades comunicativas privilegia en el aula?
Escritura, lectura, escribir, hablar → opiniones.
7. ¿Cómo garantiza que en sus clases se desarrolle un trabajo concentrado y cuidadoso?
Trabajo organizado, énfasis en escuchar al otro.



GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANA ISABEL GUZMAN	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
	FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
	PROYECTO CURRICULAR DE MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA
	 
CODIGO: 20142192018	PERIODO ACADEMICO 2014

Compañero docente con el objeto de realizar un rastreo etnográfico para soportar un proyecto de investigación que próximamente se desarrollara en la institución le solicito conteste estas breves preguntas. No es necesario dar nombre

1. Área en la que labora Matemáticas
2. Cuál es su concepción de lengua materna?
La lengua y cultura materna son los rasgos básicos que se dieron en los inicios de cualquier comunidad antes de ser colonizados. Teníamos una cultura y lengua materna.
3. Usted considera que hay expresiones correctas o incorrectas en el aula (justifique)
El vocabulario o en general nuestras expresiones orales o escritas están viciadas de incorrecciones de todo tipo.
4. Cuales su percepción frente a los silencios de los estudiantes en el aula
Los "silencios" se hacen necesarios para gozar del silencio.
5. Por qué cree que los discursos de los estudiantes son diferentes en los lugares no escolarizados?
No solo de los estudiantes
6. De la competencia lingüística, ¿qué habilidades comunicativas privilegia en el aula?
La habilidad escrita por medio de símbolos
7. ¿Cómo garantiza que en sus clases se desarrolle un trabajo concentrado y cuidadoso?
La evaluación de las metas con los alumnos que aprovechan el trabajo

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



ANA ISABEL GUZMAN	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
	FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
	PROYECTO CURRICULAR DE MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA
	 
CODIGO: 20142192018	PERIODO ACADEMICO 2018

Compañero docente con el objeto de realizar un rastreo etnográfico para soportar un proyecto de investigación que próximamente se desarrollara en la institución le solicito conteste estas breves preguntas.

No es necesario dar nombre

1. Área en la que labora Ciencias Sociales
2. Cuál es su concepción de lengua materna?
QUE ES FUNDAMENTAL SU USO ADECUADO TAMO EN EL AULA DE CLASE COMO FUERA DE ELLA, POR TANTO SE DEBE ESTUDIAR, CONOCER Y PRACTICAR
3. Usted considera que hay expresiones correctas o incorrectas en el aula (justifique)
EXISTEN LAS DOS. DE PARTE DEL DOCENTE CONSIDERO QUE HACE UN USO ADECUADO DEL LENGUAJE, PERO DESDE EL ESTUDIANTE SE EVIDENCIAN ERRORES EN EL USO DEL LENGUAJE, QUE ANQUE SE CORRIGE NO SE SUBSTAN SATISFACTORIAMENTE
4. Cuales su percepción frente a los silencios de los estudiantes en el aula
LOS SILENCIOS EN EL AULA EVIDENCIAN DOS COSAS: POR UNA LADO QUE EL DOCENTE NO PERMITE EL DEBATE (NO DA CONFIANZA) O, PORQUE ES POSIBLE QUE EL TEMA NO HAYA QUEDADO CLARO Y POR PENA A PREGUNTAR
5. Por qué cree que los discursos de los estudiantes son diferentes en los lugares no escolarizados?
SE QUEDAN EN SILENCIO PORQUE RESPONDEN A UN CONTEXTO SOCIO-CULTURAL PARTICULAR, ESTOS CONTEXTOS INCIDEN FUERTEMENTE EN EL MODO DE EXPRESARSE DE LOS ESTUDIANTES, DESAORTUNADAMENTE SUS EXPRESIONES REFLEJAN Poca CULTURA DE PARTE DE ELLOS
6. De la competencia lingüística, ¿qué habilidades comunicativas privilegia en el aula?
CREO QUE TODAS SON IMPORTANTES ANQUE PERENALMENTE PRIVILEGIO LA ESCRITURA Y LA ORELIDAD, DES A TRAVES DE ELLOS SE GENERA APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
7. ¿Cómo garantiza que en sus clases se desarrolle un trabajo concentrado y cuidadoso?
CON EL SEGUIMIENTO CONTINUO A LAS ACTIVIDADES QUE SE DESARROLLAN EN CLASE Y LA RETROALIMENTACION QUE SE HACE DE LAS MISMAS, EN DONDE SE BUSCA LA PARTICIPACION DE LOS ESTUDIANTES.



GRACIAS POR SU COLABORACION

ANA ISABEL GUZMAN	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
	FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
	PROYECTO CURRICULAR DE MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA
	 
CODIGO: 20142192018	PERIODO ACADEMICO 2018

Compañero docente con el objeto de realizar un rastreo etnográfico para soportar un proyecto de investigación que próximamente se desarrollara en la institución le solicito conteste estas breves preguntas. No es necesario dar nombre

1. Área en la que labora Maestría Finanzas
2. Cuál es su concepción de lengua materna?
La lengua materna es la que aprendemos desde que nacemos. Es nuestra primera lengua & idioma con el que nos comunicamos
3. Usted considera que hay expresiones correctas o incorrectas en el aula (justifique)
Claro que si el niño se expresa de acuerdo a como se comunican en casa
4. Cuales su percepción frente a los silencios de los estudiantes en el aula
El niño algunas veces siente temor de expresarse porque en casa le han cobijado cosas. Tambien hay compañeros que lo opacan, & por que sienten miedo
5. Por qué cree que los discursos de los estudiantes son diferentes en los lugares no escolarizados?
Se sienten en su medio medio más seguros, hay en día ellos quieren imitar las diferentes tribus. (Vocabulario) en la escuela no lo desarrollan, porque no les permiten
6. De la competencia lingüística, ¿qué habilidades comunicativas privilegia en el aula?
La competencia argumentativa
7. ¿Cómo garantiza que en sus clases se desarrolle un trabajo concentrado y cuidadoso?
Con lo más de lo grado 4º y 5º se presenta mucho dificultad. Las temáticas hay que desarrollarlas con diferentes actividades como folletos, guías.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



ANA ISABEL GUZMAN	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
	FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
	PROYECTO CURRICULAR DE MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA
	 
CODIGO: 20142192018	PERIODO ACADEMICO 2018

Compañero docente con el objeto de realizar un rastreo etnográfico para soportar un proyecto de investigación que próximamente se desarrollara en la institución le solicito conteste estas breves preguntas.

No es necesario dar nombre

1. Área en la que labora Lengua Castellana
2. Cuál es su concepción de lengua materna?
Es la lengua en que están escritas las leyes que rigen un país además es el medio en que se comunican la mayoría de las personas de un país.
3. Usted considera que hay expresiones correctas o incorrectas en el aula (justifique)
Los estudiantes utilizan expresiones de acuerdo a su contexto social en esa medida no las considero incorrectas pero siento que con esa forma de expresión hacen maltrato a la lengua.
4. Cuales su percepción frente a los silencios de los estudiantes en el aula
Hay múltiples causas de esos silencios unos lo hacen por timidez, otros lo hacen por temor a la burla, otros prefieren escuchar que en otra forma de aprender y otros no les interesa el tema.
5. Por qué cree que los discursos de los estudiantes son diferentes en los lugares no escolarizados?
Los seres humanos nos comunicamos de diferente forma de acuerdo al contexto, no es lo mismo el lenguaje utilizado con un grupo de amigos (lenguaje informal), al que se utiliza con los médicos - profesores, personas desconocidas (formal).
6. De la competencia lingüística, ¿qué habilidades comunicativas privilegia en el aula?
En los ejercicios cotidianos de aula se trabaja la lectura, escritura, oralidad sin olvidar la importancia que tiene la escucha.
7. ¿Cómo garantiza que en sus clases se desarrolle un trabajo concentrado y cuidadoso?
Importante la utilización de recursos que sean variados y atractivos para los estudiantes por ejemplo la utilización de la imagen y en lectura es fundamental que el trabajo sea individual.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANA ISABEL GUZMAN	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
	FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
	PROYECTO CURRICULAR DE MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA
	 
CODIGO: 20142192018	PERIODO ACADEMICO 2018

Compañero docente con el objeto de realizar un rastreo etnográfico para soportar un proyecto de investigación que próximamente se desarrollara en la institución le solicito conteste estas breves preguntas.

No es necesario dar nombre

1. Área en la que labora Integrador (Danza).
2. Cuál es su concepción de lengua materna?
Es el lenguaje primario que se establece en el ser humano.
3. Usted considera que hay expresiones correctas o incorrectas en el aula (justifique)
Si, hay expresiones incorrectas en 2 sentidos: (1) cuando se dirige a alguien de manera verbal. y (2) cuando no hay coherencia y sentido a las palabras que quiero expresar.
4. Cuales su percepción frente a los silencios de los estudiantes en el aula
• Cuando hay vacíos y dudas de conocimiento
• Por cuestiones de timidez.
5. Por qué cree que los discursos de los estudiantes son diferentes en los lugares no escolarizados?
Porque los escenarios no académicos generan más espontaneidad y por ende diferente forma de discurso.
6. De la competencia lingüística, ¿qué habilidades comunicativas privilegia en el aula?
Lenguaje Gestual - Corporal: Como herramientas de comunicación y Expresión.
7. ¿Cómo garantiza que en sus clases se desarrolle un trabajo concentrado y cuidadoso?
A partir de una actividad motivadora y participativa por los estudiantes

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANA ISABEL GUZMAN	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
	FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
	PROYECTO CURRICULAR DE MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA
	 
CODIGO: 20142192018	PERIODO ACADEMICO 20

Compañero docente con el objeto de realizar un rastreo etnográfico para soportar un proyecto de investigación que próximamente se desarrollara en la institución le solicito conteste estas breves preguntas. No es necesario dar nombre

1. Área en la que labora Humanidades
2. Cuál es su concepción de lengua materna?
La concibo como una de las lenguas más hermosas. Siento que la hemos maltratado y le damos muy mal uso.
3. Usted considera que hay expresiones correctas o incorrectas en el aula (justifique)
Si. Se ha venido desfigurando nuestra lengua con la presencia de tantas jergas y expresiones idiomáticas.
4. Cuales su percepción frente a los silencios de los estudiantes en el aula
Que no tienen que decir. Hablan solo cuando tienen de que hablar y por lo general de temas relacionados con su entorno.
5. Por qué cree que los discursos de los estudiantes son diferentes en los lugares no escolarizados?
Porque responden a sus intereses, no se sienten evaluados y poseen el mismo nivel.
6. De la competencia lingüística, ¿qué habilidades comunicativas privilegia en el aula?
La capacidad de sustentar con argumentos válidos.
7. ¿Cómo garantiza que en sus clases se desarrolle un trabajo concentrado y cuidadoso?
Pilotando todo el tiempo, para que los estudiantes no estén en otra actividad diferente como por ejemplo haciendo uso de la Tecnología sin propósitos específicos.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN