

LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPOSICIÓN ESCRITA,
PARA LA SUPERACIÓN DE DIFICULTADES EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS



SAYRE ARNORY MORALES CHINGAL

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES Y DE LA EDUCACIÓN

CENTRO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PROFUNDIZACIÓN EN LENGUAJE

PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

MOCOA, AGOSTO DE 2018

LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPOSICIÓN ESCRITA,
PARA LA SUPERACIÓN DE DIFICULTADES EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Trabajo para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN – MODALIDAD
PROFUNDIZACIÓN EN LENGUAJE

SAYRE ARNORY MORALES CHINGAL

Director:

Mg. CÉSAR ELIÉCER VILLOTA ERASO

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES Y DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PROFUNDIZACIÓN EN LENGUAJE
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
MOCOÁ, AGOSTO DEL 2018

Nota de Aceptación

Director: 
Mg. CÉSAR ELIÉCER VILLOTA ERASO

Jurado: _____
Mg. YOHANA MARGOTH BERNAL

Jurado: _____
Mg. CÉSAR EDUARDO SAMBONÍ

Fecha y lugar de sustentación: Popayán, agosto de 2.018

Dedicatoria

A mi hija, Laura Stefania Eslava Morales, quien desde el inicio me animó a asumir este reto y durante todo el proceso, siempre me expresó su admiración, apoyo y confianza en mis capacidades.

A mi hijo, Diego Alejandro Eslava Morales, quien tantas veces renunció a mi compañía, aplazando constantemente las actividades que antes compartíamos.

El amor incondicional que ellos me brindan, es y será siempre, el motor de mis luchas y la recompensa a mi esfuerzo.

Agradecimientos

A Dios, por llenarme de bendiciones cada día, fortalecerme e iluminarme en cada reto que enfrento. Gracias por su infinito amor y su constante presencia.

A mi madre, ejemplo de lucha; a mis hermanos, por su compañía y apoyo; a mis hijos y a mi nieto, por pintar con su alegría y amor este camino recorrido.

Al Ministerio de Educación Nacional y a la Universidad del Cauca, por hacer realidad este sueño mediante el programa Becas para la Excelencia Docente. Gracias por llegar a nuestra región con esta oportunidad única, que antes parecía imposible.

A los directivos y compañeros docentes de la Institución Educativa Rural Simón Bolívar y especialmente, a mis estudiantes de grado sexto uno, por su participación activa en este proceso, por su dedicación y entusiasmo contagioso.

A los docentes que llegaron hasta nuestra Mocoa, enfrentando tantas dificultades, pero siempre con una sonrisa y con el compromiso de sembrar en nosotros, más que conocimientos, ganas de seguir aprendiendo.

Finalmente, agradecimiento a cada uno de mis compañeros de maestría, por mantener la alegría aun en los días grises, por enseñarme sobre la perseverancia, la solidaridad y la amistad.

Resumen

El objetivo de este proyecto, es mejorar la competencia escritora en el área de Lenguaje con los estudiantes del grado sexto uno de la Institución Educativa Rural Simón Bolívar, del municipio de Mocoa, departamento del Putumayo, a través de la estrategia pedagógica “La enseñanza de estrategias de composición escrita, para la superación de dificultades en la producción de textos”. Este trabajo se realizó, bajo el paradigma cualitativo que busca comprender un fenómeno social y cultural dentro del contexto. El enfoque de la investigación es crítico-social, pues se estableció una relación dialógica y participativa entre la docente investigadora y los estudiantes, derivándose de aquí, el método investigación-acción, cuya finalidad es resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas, en este caso, la producción textual.

Asimismo, se examinaron teóricamente las categorías de análisis relacionadas con las necesidades y el objetivo de esta intervención. Se tomó como base, los parámetros constituidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de los Lineamientos curriculares, Estándares Básicos de Competencia y Derechos Básicos de Aprendizaje, con el fin de ampliar y potenciar la temática abordada. Una vez realizado el diagnóstico inicial, se identificaron y analizaron las dificultades de los estudiantes en la producción de textos escritos. A partir de ello, se diseñaron y aplicaron cinco Talleres de escritura, dirigidos a la enseñanza de estrategias de composición escrita. Tanto el proceso desarrollado, como los textos producidos, muestran avances significativos que fortalecen las competencias comunicativas, para un mejor desempeño de los estudiantes dentro y fuera del ámbito escolar.

Palabras claves: Competencias comunicativas, composición escrita, talleres de escritura

Abstract

The objective of this project is to improve the writing competence in the area of Language with the students of the sixth grade one of the Simón Bolívar Rural Educational Institution, of the municipality of Mocoa, department of Putumayo, through the pedagogical strategy "The teaching of written composition strategies, to overcome difficulties in the production of texts". This work was carried out under the qualitative paradigm that seeks to understand a social and cultural phenomenon within the context. The focus of the research is critical-social, since a dialogical and participative relationship was established between the research teacher and the students, with the research-action method, whose purpose is to solve everyday problems and improve specific practices, in this case, the textual production.

Correspondingly, the categories of analysis related to the needs and the objective of this intervention were examined theoretically. The parameters established by the Ministry of National Education (MEN) were utilized as a framework, more specifically through the Curricular Guidelines, Basic Standards of Competence and Basic Rights of Learning, in order to broaden and enhance the scope of the topic addressed. Once the initial diagnosis was performed, the students' difficulties in writing composition could be identified and analyzed. Predicated on these findings, five writing workshops were designed and held, aimed at teaching writing composition strategies. Both the process of determining student difficulties in writing compositions and the actual written compositions produced by students following the workshops, demonstrated significant improvements that strengthened communication skills for enhanced student performance inside and outside of school.

Keywords: Communication skills, written composition, writing workshops

Tabla de Contenido

	Pág.	
Presentación.....	11	
Capítulo 1. Marco Contextual		
1.1 Descripción del problema.....	14	
1.2 Contexto.....	16	
1.3 Justificación.....	16	
1.4 Objetivo general.....	18	
1.5 Objetivos específicos.....	18	
1.6 Antecedentes internacionales.....	19	
1.7 Antecedentes nacionales.....	20	
Capítulo 2. Marco Conceptual		
2.1 Referente pedagógico.....	22	
2.2 Referente de área.....	27	
2.3 Referente legal.....	42	
Capítulo 3. Referente Metodológico		
3.1 Paradigma, enfoque y método de investigación.....	44	
3.2 Diseño metodológico.....	46	
Capítulo 4. Resultados.....		52
Capítulo 5. Conclusiones.....		77
6. Bibliografía.....		80
7. Anexos.....		85

Índice de Tablas

Tabla No 1. Resultados pruebas Saber 2016 grado quinto.....	14
Tabla No 2. Operaciones en la planificación de la composición de la escritura.....	29
Tabla No 3. Estrategias DIDACTEXT.....	33
Tabla No 4. Indicadores de evaluación del proceso de producción escrita.....	39
Tabla No 5. Indicadores para evaluar la calidad del producto.....	40
Tabla No 6. Clasificación de los niveles de calidad de la composición escrita.....	41
Tabla No 7. Resultados de autoevaluación.....	65
Tabla No 8. Resultados de coevaluación.....	69
Tabla No 9. Resultados comparativos.....	71

Índice de Figuras

Figura No 1. Textos propuestos.....	62
-------------------------------------	----

Presentación

La sociedad del conocimiento exige que los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas, con el fin de garantizar su interacción eficaz por medio del lenguaje, en todas las situaciones en que se desenvuelvan. Entre ellas, la competencia escritora, constituye una herramienta indispensable tanto de comunicación como de aprendizaje. Sin embargo, desarrollarla no es tarea fácil si se considera su compleja naturaleza, los procesos y subprocesos que requiere y las habilidades que se ponen en juego durante la composición escrita. Unido a esto, la motivación, el contexto, el enfoque y la metodología del área de lenguaje, entre otros, son factores que inciden en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades que hacen parte de dicha competencia.

Partiendo de esta realidad, se formuló la presente investigación buscando dar respuesta a los interrogantes que surgieron alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita, pues le corresponde a la Institución Educativa asumir, entre tantos otros retos, el de formar escritores competentes. Para lograrlo, se propone una estrategia de intervención pedagógica, que conduce a los estudiantes hacia la superación de las dificultades que presentan en la producción textual. Para empezar, se hace una descripción general de la Institución Educativa Rural Simón Bolívar, ubicada en el municipio de Mocoa, departamento del Putumayo.

En cuanto el grado sexto, con el cual se desarrolló el proceso de intervención pedagógica, se muestra como está conformado y cuál es la situación actual en el desarrollo de la competencia comunicativa escritora, partiendo de los resultados de las pruebas internas y externas, y del desempeño de los estudiantes en las diferentes áreas. Al formular el problema y los objetivos que guiaron este proceso, se priorizó la necesidad de implementar la enseñanza de estrategias de

composición escrita en el aula, con el fin de superar las dificultades presentadas en la producción textual.

En primer lugar, las dificultades fueron precisadas a través de una entrevista semiestructurada y la evaluación de un texto producido en clase. Posteriormente, se diseñaron y desarrollaron talleres de escritura de textos de diversos tipos, a través de los cuales, se enseñaron estrategias de composición escrita. Al mismo tiempo, se evaluó tanto el proceso como los resultados, utilizando pautas de autoevaluación y coevaluación. Por último, se seleccionaron los textos para ser publicados en una revista escolar dirigida a la comunidad educativa, con el propósito de que los estudiantes reconozcan el verdadero sentido de la escritura, en una situación real de comunicación y aprendizaje.

Como antecedentes que aportaron conocimientos y experiencias valiosas para este proceso, se toman cuatro investigaciones desarrolladas alrededor de la composición escrita, cuyos resultados, aunque se hayan dado en contextos diferentes, reafirmaron la posibilidad de mejorar el desempeño de los estudiantes en la producción de textos escritos, mediante la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas. Además de estas investigaciones, se toman referentes conceptuales del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y de autores que han profundizado en el estudio de la composición escrita, a nivel nacional e internacional. A partir de sus aportes, se definieron las categorías y se sentaron las bases para la intervención pedagógica.

En la Metodología de la investigación, se describe el paradigma, el enfoque y el método, que marcaron el camino a seguir; se presenta la población y la muestra, así como también, las técnicas e instrumentos que permitieron la recolección y análisis de la información. Se continúa con el proceso de intervención pedagógica en cada una de sus etapas, partiendo de la socialización de la propuesta, seguida por su ejecución sistemática y la evaluación del proceso desarrollado. Para

finalizar, se presentan los resultados de la investigación y el análisis de los mismos, respecto a cada objetivo planteado, para llegar a la formulación de conclusiones, reflexiones y recomendaciones, sobre el proceso de investigación pedagógica, la estrategia de intervención, el papel del docente y los desafíos que quedan por asumir, en una sociedad que cada vez tiene mayores exigencias para la educación.

Capítulo 1. Marco contextual

1.1 Descripción del problema

El trabajo de investigación e intervención pedagógica se desarrolló con el grado sexto uno, conformado por 35 estudiantes, 18 niñas y 17 niños. Respecto a este grado, se han analizado desde hace varios años las dificultades que presentan los estudiantes en el área de Lenguaje. Se destaca el bajo nivel de competencia en lectura y escritura en un porcentaje significativo, lo que ha afectado negativamente el desempeño en las demás áreas. Esto resulta preocupante, puesto que los estudiantes ya han cursado cinco grados con la misma problemática y al iniciar la educación básica secundaria, es necesario superarla. En lo referente a la escritura, las pruebas SABER 2016 aplicadas al grado quinto, muestran entre sus resultados, las siguientes dificultades:

Tabla No 1. Resultados Pruebas Saber 2016 grado quinto

Componente Pragmático	Componente Semántico	Componente Sintáctico
El 56% no da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación. El 50% no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.	El 56% no prevé temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas. El 55% no comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.	El 47% no prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular.

Adaptado de: Ministerio de Educación Nacional (2016). Uso pedagógico de los resultados para el mejoramiento de los aprendizajes y el fortalecimiento curricular. Siempre día E.

Los resultados presentados en la Tabla No 1, muestran un alto porcentaje de dificultad en los aprendizajes de los componentes pragmático y semántico. Esto indica, que se ha dado prioridad a

la gramática, ortografía y puntuación, descuidando elementos esenciales del texto, tales como: el desarrollo del tema, la producción y organización de ideas, el propósito del texto, el tipo de texto, sus características y estructura, el posible lector y el contexto de comunicación. Por lo tanto, se requiere la implementación de acciones pedagógicas para fortalecer cada uno de los componentes de la competencia comunicativa escritora, en el trabajo con los niños de grado sexto.

Por otra parte, los escritos de los estudiantes en las diferentes áreas (informes, resúmenes, apuntes, carteles, creaciones literarias...) han sido de baja calidad, como lo manifiestan los docentes. Con frecuencia, muestran dificultad para expresar sus ideas, sentimientos, razones y experiencias por escrito, de forma coherente y extensa; hay poca creatividad y prevalece la copia. Esto se deriva del concepto tradicional que se ha tenido de la escritura, como producto que se origina únicamente de conocimientos gramaticales, dejando de lado su función comunicativa. Las estrategias para el desarrollo de esta habilidad, muchas veces se han limitado a la transcripción y la copia, se ha reducido este proceso al ámbito escolar y a un único interlocutor, el maestro, quien revisa, marca las faltas de ortografía, redacción o puntuación, y califica.

Es por esto, que los estudiantes escriben básicamente para cumplir con tareas escolares, pues en la institución hace falta la implementación de estrategias y la creación de espacios para convertir el acto de escribir, en una experiencia significativa y real. Sin la orientación adecuada, esta habilidad que se adquiere en primaria, no ha alcanzado el desarrollo suficiente para convertir la escritura en verdadero instrumento de comunicación y aprendizaje.

A partir de las situaciones descritas anteriormente, alrededor de la competencia comunicativa escritora, surge la pregunta de investigación: ¿Cómo superar las dificultades en la producción textual, que presentan los estudiantes de grado sexto uno de la Institución Educativa Rural Simón Bolívar del municipio de Mocoa, a partir de la enseñanza de estrategias de composición escrita?

1.2 Contexto

La Institución Educativa Rural Simón Bolívar, está ubicada en el municipio de Mocoa, departamento del Putumayo, al sur de la cabecera municipal, sobre la vía que conduce a la ciudad de Pasto. Está conformada por siete sedes; en la sede central se ofrece educación preescolar con el grado transición, educación básica primaria, básica secundaria y media. Las demás sedes, ofrecen de transición a quinto grado. En el año lectivo 2016, se contó con un total de 625 estudiantes de los cuales, 415 correspondieron a la sede central.

La Institución atiende población rural cuya actividad económica principal es la agricultura, seguida por la ganadería y especies menores. La actividad agrícola y pecuaria además de brindar sustento a las familias, genera trabajo y permite la comercialización en pequeña escala de sus productos. También, se atiende población desplazada y población vulnerable, víctimas de la violencia y del desastre ocurrido el 31 de marzo, día en que se desbordaron los ríos Mocoa, Mulato y Sangoyaco, dejando una ola de destrucción a su paso.

1.3 Justificación

Frecuentemente se habla de la lectura y la escritura, como herramientas fundamentales de aprendizaje e instrumentos por medio de los cuales, los seres humanos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural. Sin embargo, la escritura no ha recibido la atención que se merece, pues su único fin dentro de la Institución ha sido cumplir con una tarea escolar. Se abordan por lo tanto, en esta investigación, las dificultades que presentan los estudiantes en el desarrollo de esta habilidad y la necesidad de enseñar estrategias de composición escrita, para superar la concepción errónea de la escritura y las prácticas alejadas del verdadero sentido que tiene este proceso.

Se parte del reconocimiento de la importancia que ha tenido la escritura desde su origen, como creación del ser humano, herramienta de supervivencia y de historia; como organizadora de la

sociedad; y en la escuela, como instrumento de aprendizaje. De ahí, que la escritura se ha convertido en una práctica trascendental para el desarrollo de otras habilidades y para la adquisición de conocimientos, en una sociedad donde la comunicación es base del desarrollo. Es por esto, que la enseñanza de la composición escrita, va más allá de la alfabetización, requiere ser analizada, repensada y replanteada, pues es un proceso complejo que conduce a desarrollar nuevas formas de pensamiento, capacidades intelectuales y valores culturales.

Desarrollar la competencia comunicativa escrita, es una meta y un compromiso de la educación básica, que se debe cumplir, no solo por mejorar los resultados en las pruebas, sino también, para que el estudiante logre comunicarse a través de la escritura de manera coherente, por medio de distintos tipos de texto, asegurando así, su éxito en la educación superior y en el campo laboral. De esta manera, se estaría garantizando una verdadera educación para la vida, pasando del discurso pedagógico a la práctica docente con resultados reales y duraderos.

Para lograrlo, los estudiantes necesitan aprender y aplicar estrategias para la producción de textos como se plantea en esta investigación, guiados por el docente quien es el escritor “experto”, como lo define Cassany (1999, p. 6), que tienen a su alcance y que debe escribir para ellos y con ellos. En este sentido, el docente cumple un importante papel guiando la producción de ideas; orientando técnicas de búsqueda y organización de la información; mostrando y analizando ejemplos de textos; animando la redacción paso a paso; propiciando la revisión, la autoevaluación, la corrección, el trabajo en parejas y en grupos; y compartiendo la satisfacción del producto final.

Junto al aprendizaje de dichas estrategias, la producción de una revista escolar constituye la situación real y significativa de comunicación, que motiva a los estudiantes hacia la producción textual de calidad, con la certeza de que sus escritos serán leídos por directivos, docentes, padres y compañeros. Tanto el proceso como el producto adquieren trascendencia, y en el camino, los

niños aprenden de manera activa a interpretar, argumentar y proponer; reconocen las múltiples posibilidades de la lengua escrita y la íntima relación que existe entre el escuchar, hablar, leer y escribir. Además, la publicación de sus escritos les da seguridad, al comprobar que son capaces de comunicar lo que sienten, lo que piensan y lo que opinan de forma coherente, y que sus mensajes pueden ser leídos y comprendidos por otros.

En conclusión, la enseñanza de estrategias de composición escrita y la producción de la revista escolar, no sólo mejora la calidad de sus textos, pues los resultados no se limitan al campo lingüístico, sino que desarrolla también, sus capacidades cognitivas a través de la experiencia de comunicación escrita, en todas las áreas del saber y en todos los ámbitos de su vida escolar y social. En palabras de Cassany (1999) “aprender a escribir transforma la mente del sujeto” (p.47)

1.4 Objetivo general

Posibilitar la enseñanza de estrategias de composición escrita, para superar las dificultades que presentan los estudiantes de grado sexto, en la producción textual.

1.5 Objetivos específicos

- Identificar las dificultades que presentan los estudiantes del grado sexto uno, en el proceso de composición escrita.
- Implementar la enseñanza de estrategias de composición escrita, para la producción de textos de diversos tipos.
- Evaluar la apropiación de las estrategias de composición escrita, por parte de los estudiantes del grado sexto uno.

1.6 Antecedentes Internacionales

Por la gran importancia que se le concede a la escritura como instrumento imprescindible en la sociedad moderna, son numerosos los estudios e investigaciones que se desarrollan alrededor de

ella. A nivel internacional sobresalen las investigaciones realizadas en España, sobre el proceso de composición escrita, la enseñanza y aprendizaje del mismo. Se toman dos de ellas, por compartir el tema y el grado en el cual se hizo la intervención:

Fidalgo y García (2008), publican su investigación “El desarrollo de la competencia escrita a través de la enseñanza metacognitiva de la escritura” en la cual, analizan la eficacia de un programa de instrucción metacognitiva para el desarrollo de la composición escrita de estudiantes de grado sexto de educación primaria, desarrollado de manera contextualizada por el profesor de lengua, con 108 estudiantes de dos colegios de la provincia de León.

El programa instruccional, se implementó en 10 sesiones de una hora cada una y siguió tres fases: instruccional, autorregulación a través del modelado cognitivo por parte de la profesora y emulación por parte de los estudiantes de manera individual y por pares. Los resultados confirmaron la eficacia de este tipo de enfoque para la enseñanza de la escritura, manifestándose una mejoría en la calidad global de los textos escritos, principalmente expositivos, y en el dominio metacognitivo de la escritura, principalmente en la autorregulación.

Redondo, Torrance y Ramón (2011), presentan en su artículo “Comparación de dos programas de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la competencia escrita”, la aplicación de dos versiones de un programa instruccional, con la participación de 72 alumnos de grado sexto de educación primaria, de un colegio de la provincia de León. En la primera versión, instrucción estratégica, se utilizó una combinación de instrucción directa centrada en el desarrollo del conocimiento metacognitivo (explícito, declarativo), modelado del profesor, práctica colaborativa e individual. En la segunda versión, de modelado, el componente de instrucción directa se omitió.

Los resultados indicaron una mejoría similar de ambos grupos de intervención frente al grupo control, tanto en las medidas globales de la calidad textual como en las medidas objetivas basadas en el texto, y un enfoque más maduro del proceso de escritura, orientado al lector. Los resultados obtenidos, sugieren que el modelado y la práctica de escritura son suficientes para favorecer el desarrollo de estrategias efectivas de composición escrita en el estudiantado de estas edades.

1.7 Antecedentes Nacionales

Del orden nacional, se toman dos investigaciones relacionadas con la enseñanza de estrategias de composición escrita:

Amaya (2012), en su artículo “La escritura de los adolescentes: estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación” describe el proceso de investigación cualitativa desarrollado sobre los textos espontáneos de los adolescentes, en dos instituciones rurales del departamento de Cundinamarca, con muestras recolectadas en los grados octavo, noveno, decimo y once. Estos escritos demostraron el uso significativo que hacen los adolescentes de la escritura, con fines diferentes a las actividades curriculares.

Buscando poner en juego estas capacidades en contextos de producción escrita escolar, el investigador desarrolla la estrategia denominada “La secuencia didáctica como puente entre la realidad adolescente y lo que la escuela propone escribir” La intención didáctica tuvo que ver con la posibilidad de que los estudiantes intervinieran de manera argumentada, en una situación polémica de la Institución. Para ello, escribieron un ensayo en versiones sucesivas con la ayuda de los pares y el mediador, se dieron cuenta de sus falencias y fortalezas, y lo fueron mejorando hasta el texto definitivo. Se entendió la escritura como una actividad social y se constató la eficacia de la secuencia didáctica, en la apropiación de los conocimientos acerca de la escritura.

Gómez (2012), publica su tesis “Estrategias que permitan desarrollar la composición escrita en alumnos de secundaria” en la cual, analiza el papel que juega la implementación de estrategias de redacción tales como planificación, redacción y revisión, en el desarrollo de la habilidad escritural de estudiantes de secundaria, que tienen dificultades para la composición escrita. La muestra fue de siete estudiantes que cursaban noveno y décimo grado en un colegio de Bogotá.

La intervención se realizó en seis sesiones, dentro de las cuales se dieron pautas para la composición escrita, se hizo modelado del texto argumentativo y expositivo, se escribió el texto de la tipología escogida, se desarrolló la revisión en parejas y por el profesor, para finalmente publicarlos en el periódico mural del colegio. Los resultados mostraron que cuando se aplican estrategias de redacción, hay modificaciones en el proceso de composición escrita, pues, los estudiantes lograron avances en: división en párrafos, uso de diversos conectores, signos de puntuación pertinentes, y lo más importante, se hicieron conscientes de cómo opera su propio proceso de escritura.

Como se puede apreciar, cada una de estas investigaciones, aunque se hayan desarrollado en contextos diferentes, coinciden en demostrar que la composición escrita es un proceso complejo, que se facilita cuando el estudiante aprende estrategias que puede aplicar al producir cualquier tipo de texto, teniendo al docente como modelo y guía, no como un simple evaluador. Igualmente, se comprueba que la enseñanza de la escritura de manera activa y atractiva, conduce al estudiante a reconocer el sentido que tiene esta forma de comunicación, a descubrir su valor práctico y a ser competente en diferentes contextos y situaciones que requieren el uso de la expresión escrita.

Capítulo 2. Marco conceptual

2.1 Referente Pedagógico

La composición escrita

Desde hace algunas décadas, diferentes disciplinas y ciencias han enfocado sus estudios en la escritura y el proceso de composición, haciendo valiosos aportes teóricos y prácticos para su enseñanza y en este caso, para orientar la investigación y la intervención pedagógica. Señalan, que la composición escrita es una actividad compleja en la que intervienen procesos cognitivos, subprocesos, habilidades y destrezas. Ramírez (2010) afirma al respecto:

La producción del texto escrito es una actividad polifacética y, por tanto, complicada, que cobra identidad conceptual, tanto en el proceso como en el producto. El proceso (textualización), exige, no únicamente, habilidades motrices, sino fundamentalmente habilidades cognitivas y metacognitivas que implican la contextualización del proceso, la recuperación de información de la MCP y de MLP, la adecuación de las estructuras textuales y discursivas y el reconocimiento de las circunstancias tanto del emisor como del destinatario. El producto (la revisión) exige, al igual que en el anterior, otras habilidades cognitivas y metacognitivas, tales como la reflexión, la evaluación y el análisis (p. 122).

Por otro lado, Albarrán y García (2010) proponen concebir la composición escrita desde cinco enfoques didácticos, ya que estos muestran la evolución en dicha concepción, orientan la manera de enseñarla y evidencian la necesidad de las adaptaciones educativas para que, tanto el proceso como el producto de la composición sean exitosos. Dichos autores, resumen así, los conceptos de composición escrita bajo los diferentes enfoques didácticos de la escritura:

- Es el producto de los conocimientos de la gramática y de las habilidades para utilizar esos conocimientos (Enfoque Gramatical).

- Instrumento de comunicación de necesidades personales (Enfoque Funcional).
- Acción creativa que gira en torno a las actividades mentales de planificación, textualización y revisión (Enfoque Procesual).
- Instrumento de aprendizaje de contenidos y de la escritura misma (Enfoque basado en el Contenido).
- Actividad cognitiva compuesta por múltiples tareas mentales que conducen a obtener un escrito, donde se refleja la gramática; las características, tipología y género textual; dominio de las habilidades cognitivas y cognitivo lingüísticas; además de ser un instrumento de comunicación (p.20).

Cassany (1990), coincide con estos autores, al considerar que tomar un solo enfoque le resta sentido al acto de escribir y convierte la composición escrita en un proceso que excluye elementos valiosos para una comunicación eficaz, lo cual se aplica también a esta investigación:

No cabe duda que en cualquier acto de expresión escrita interviene la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, el proceso de composición del mismo, y la información o el contenido [...] Cada metodología ahonda en un punto de vista [...] Creo que la sabiduría está en el eclecticismo (p. 79).

La escritura

Es importante guiar esta investigación pedagógica, a partir de las directrices que brinda el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1994) en “Los Lineamientos curriculares de Lengua castellana”, donde presenta orientaciones pedagógicas, conceptos y reflexiones alrededor de la escritura. Es así, como al abordar las habilidades comunicativas, se refiere al acto de escribir desde una perspectiva significativa y semiótica:

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (pag.49).

Este concepto de escritura como proceso social, es básico para la estructuración de la intervención pedagógica, pues el reconocimiento de las dificultades y el desarrollo de una alternativa de solución, se lleva a cabo con los estudiantes desde su contexto, en una situación real de comunicación.

En el mismo sentido, Cassany (1999) hace importantes reflexiones alrededor de la escritura definiéndola como “una manifestación de la actividad lingüística humana [...] un hecho cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social...” (pp. 23, 26) concepto que ha venido evolucionando gracias a los aportes de las ciencias del lenguaje, que repercuten de forma significativa en las prácticas escolares. Agrega que “la adquisición de la escritura supera con creces el ámbito estrictamente lingüístico, para penetrar en lo cognitivo” (p. 51), siendo esta afirmación, clave para el propósito de la presente investigación, puesto que no solo se pretende tomar la escritura como forma de comunicación, sino también como instrumento de aprendizaje.

Competencia comunicativa escritora

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1994), en “Los Lineamientos curriculares de Lengua castellana”, define las competencias en términos de “las capacidades con que un sujeto cuenta para...” y ubica su papel “dentro de un enfoque orientado hacia la significación” (p. 50).

En la “Matriz de Referencia” de la Caja de Materiales Siempre Día E, el concepto de competencia es el siguiente:

Es la capacidad que integra nuestros conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones, manifestadas a través de los desempeños o acciones de aprendizaje propuestas en cada área. Podemos reconocerla como un saber hacer en situaciones concretas y contextos específicos. Las competencias se construyen, se desarrollan y evolucionan permanentemente de acuerdo con nuestras vivencias y aprendizajes (p. 2).

Así mismo, señala los componentes de la competencia comunicativa escritora, los aprendizajes y evidencias que hacen parte de dicho proceso. Dentro del componente pragmático, se espera que el estudiante conozca y aplique estrategias discursivas adecuadas a la situación de comunicación y al propósito del texto. Los aprendizajes del componente semántico, se relacionan con el desarrollo del tema en un texto, respondiendo a diversas necesidades comunicativas. El componente sintáctico, se refiere a la coherencia y cohesión a nivel micro y superestructural, atendiendo siempre a las necesidades de producción.

En el mismo sentido, el MEN (1994), establece las competencias asociadas con el campo de lenguaje y que, por lo tanto, se relacionan con la composición escrita:

- Una competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro).

- Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.
- Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación.
- Una competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.
- Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
- Una competencia poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal (p.51).

Todas estas competencias entran en juego al momento de escribir y de su desarrollo, depende el éxito del estudiante en dicha tarea. Fortalecerlas a través de este proceso de investigación e intervención pedagógica, garantiza también el progreso en todas las áreas, pues la escritura al igual que la lectura, constituye la base de la vida escolar desde su inicio.

Siguiendo el mismo orden de ideas, “Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje” (MEN, 2006), establecen cinco ejes, dentro de los cuales se encuentra la producción textual. Para el grupo de grados de sexto a séptimo, el enunciado identificador del estándar para la producción textual escrita es: “Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de

comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales” (p.36).

Los subprocesos que evidencian su materialización se refieren a: la definición de una temática para la producción de un texto; la aplicación de procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información; la elaboración de un plan textual; la producción de una primera versión del texto y la reescritura del mismo, teniendo en cuenta aspectos de coherencia y cohesión. Tanto el saber específico como las acciones que presenta el estándar, reafirman la necesidad de desarrollar un proceso sistemático en la producción de textos, que responda a las necesidades de los estudiantes y a los estándares de Lenguaje.

2.2 Referente de Área

Estrategias de composición escrita

Es indispensable repensar el proceso de enseñanza de la composición escrita e implementar estrategias que conduzcan a los estudiantes hacia el logro de esta competencia. Se toma, por consiguiente, el modelo que presenta el grupo Didáctica del texto (DIDACTEXT, 2003), que parte de la interacción de tres dimensiones: el ámbito cultural, los contextos de producción y el individuo. Tiene en cuenta, además, el papel de la memoria en la producción de un texto desde el enfoque sociocultural; la presencia de las motivaciones y emociones al momento de escribir; y las estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción textual, en cuatro unidades funcionales: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión.

Primera fase: Acceso al conocimiento

A diferencia de Flower y Hayes (2013), quienes en su modelo cognitivo de redacción plantean tres procesos principales (planear, traducir y examinar), el grupo DIDACTEXT presenta una primera fase correspondiente al acceso al conocimiento o activación mental de la información, la

cual “posibilita la estimulación del conocimiento, de imágenes de lugares, de acciones, de acontecimientos, etc., desde dentro, no impuestos por el exterior y que proporciona cierto control sobre contenidos semánticos que, en algún momento, pueden derivar en producción textual” (p. 95).

En esta fase, el estudiante activa sus conocimientos previos, buscando información en su memoria y en diferentes fuentes, reflexiona sobre la tarea de escritura, el posible lector y la intención de su texto. Al mismo tiempo, entran en juego las variables personales como autoconcepto, creencias, actitudes, horizonte de expectativas, metas de aprendizaje y emociones, las cuales según Pintrich (1989) “constituyen los elementos clave de toda situación educativa y su interrelación determinará, en gran medida, la motivación” (DIDACTEXT, 2003, p. 89).

Segunda fase: Planificación

La planificación, llamada también estrategia de organización, “debe estar guiada por la formulación de un objetivo final que oriente el esquema del proceso y busque una estructura, un buen hilo conductor, que dote de significado propio al texto; es decir, que cumpla con el objetivo comunicativo” (DIDACTEXT, 2003, p. 95). Atehortúa (2010) llama a esta fase “etapa de preescritura” y la define así:

La preescritura es el proceso que un escritor efectivo sigue para ensamblar ideas y desarrollar estrategias de comunicación antes de empezar a escribir; en ella, el escritor se mueve de la etapa de pensamiento a la etapa de escritura. En esta etapa hay diversas actividades que ayudan a generar, centrar y organizar el pensamiento creativo, la preescritura permite definir el objetivo y las formas de lograrlo. Dicha etapa de planeación ayuda al estudiante a determinar su trabajo como escritor en las subsiguientes etapas del proceso de escritura (p. 48).

En el mismo orden de ideas, Gonzales y Mata (2005), denominan a esta fase “subproceso escritor” y presentan las operaciones que tienen lugar durante su ejecución:

Tabla No 2. Operaciones de la planificación en la composición escrita

Categorías	Definición
Génesis de ideas	Operación mental de producir las ideas necesarias para construir el texto, referidas tanto al contenido como a la estructura.
Auditorio	Capacidad de pensar en las personas que leerán el texto y en la forma en que las características de las mismas influirán en el producto final (texto).
Objetivos	Operación que permite formular las intenciones y finalidades de la composición escrita, así como marcar los objetivos para su realización.
Selección y secuenciación de ideas	Estrategias que se aplican para operar selectivamente sobre las ideas generadas aplicando criterios de selección y secuenciación.
Ordenación de ideas	Capacidad de organización para enfrentarse a una composición escrita y tipo de organización que se imprime a las ideas.
Fuente de ideas	Estrategias y variedad de recursos que se utilizan para la búsqueda de ideas, con la intención de generar suficiente contenido para los textos.
Registro de ideas	Estrategias, instrumentos y técnicas que se utilizan para retener lo planificado, con la intención de utilizarlo posteriormente como guía para la transcripción del texto.

Fuente: Gonzales, R. y Mata, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria (p. 361)

Para desarrollar esta fase, el docente debe orientar cada operación y brindar herramientas o técnicas (lluvia de ideas, lista de palabras, esquemas, gráficos, mapas mentales, construcción de oraciones...) para que las ideas puedan materializarse y el estudiante enfrente la tarea de escritura con mayor seguridad. El tiempo y el esfuerzo que se invierte en esta fase, se verá reflejado en un mayor dominio de las habilidades escritoras, a lo largo del proceso de composición.

Tercera fase: Producción textual

En esta fase, el proyecto de texto que se viene elaborando en la planificación, se plasma en un borrador. En palabras de Flower y Hayes (2013), las ideas generadas y organizadas, se transforman en “lenguaje visible”. Para estos autores, la información producida en la fase anterior, se traduce en una variedad de sistemas simbólicos, entre los cuales están las palabras escritas. Agregan que “el proceso de traducción requiere que el escritor pueda manejar todas las exigencias especiales de la lengua escrita [...] que atraviesan exigencias sintácticas y léxicas hasta llegar a las tareas motrices de formar las letras” (p. 8).

DIDACTEX (2003), coincide al afirmar lo siguiente:

La tercera fase llamada producción textual requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico como externa, de orden estructural [...]

Esta fase está directamente regida por las normas de textualidad y por los aspectos textuales que teóricos como De Beaugrande, Dressler, van Dijk (1980), Bronckart, Cassany, y otros, proponen y que deben tenerse en cuenta para la producción del nuevo texto (p. 95).

Contrario a lo complejo que se presenta este proceso por las demandas que debe atender el escritor, Atehortúa (2010), considera que esta etapa de escritura “permite eliminar la tensión y el miedo a escribir, porque el escritor está consciente de que su propósito en estas primeras versiones

del texto no es la perfección sino empezar a organizar y a expresar las ideas seleccionadas”. Explica además, que los errores cometidos en los primeros borradores poco a poco se van corrigiendo, pues el escritor no puede perder el “flujo de la redacción” por atender aspectos gramaticales y ortográficos. Aclara que “nunca un proceso de escritura inicial se puede convertir en un proceso terminado, listo para impresión y para ser entregado” (p. 52).

Cuarta fase: Revisión

La revisión es fundamentalmente un ejercicio de reflexión, presente en todas las fases de la composición escrita. Aquí juega un papel fundamental, la lectura, pues el escritor lee desde que accede a diversas fuentes para conocer sobre el tema y el tipo de texto, hasta que obtiene la versión final de su escrito.

DIDACTEXT (2003) explica que dicha fase consiste en “identificar los problemas del texto producido, en relación con las normas de textualidad y sus principios regulativos y demás aspectos textuales que deben tenerse en cuenta para la evaluación de los textos ya producidos” (p. 95). Así mismo, Atehortúa (2010), afirma que el escritor debe leer y releer su texto desde dos posiciones: como escritor y como lector, atendiendo a “factores de contenido, de organización, de estilo y de manejo del lenguaje” (p. 82). Para ello se puede autoevaluar el escrito leyéndolo en forma silenciosa o en voz alta, o realizar una coevaluación para conocer el punto de vista de otra persona. Todo esto, teniendo en cuenta los procedimientos de revisión, mencionados por el autor:

La fase de la revisión se propone mejorar la calidad de la redacción y de la organización y el énfasis de las ideas. Por lo general, son cuatro los procedimientos utilizados para revisar un texto y resolver problemas de contenido y de organización: adición (agregar ideas nuevas), omisión (eliminar detalles irrelevantes para el desarrollo de la temática del texto), sustitución (cambiar términos imprecisos por otros más precisos y apropiados) y

reordenamiento (volver a organizar la estructura de algunas oraciones o de algunos párrafos). En esta etapa también debe haber una relectura detallada en busca de las cualidades de forma del texto, esto es, de las condiciones estilísticas y de regulación de las normas gramaticales (Atehortúa, 2010, p. 82).

Para complementar estos planteamientos, cabe destacar que “los subprocesos de evaluación y revisión conjuntamente con la generación, comparten una característica que los distingue, la de poder interrumpir cualquier otro proceso y la de poder suceder en cualquier momento de la redacción” (Flower y Hayes, 2013, p. 9), pues las fases u operaciones de la composición escrita, no se desarrollan de forma lineal.

Estrategias cognitivas y metacognitivas para la composición escrita

El grupo DIDACTEXT (2003) aborda los procesos cognitivos y las estrategias que intervienen en la composición escrita, desde la lingüística y la psicología. Concibe los textos como el producto de la interacción entre la lengua y el contexto histórico, cultural y social, y reconoce la estrecha relación entre la lectura y la escritura. Afirma, que la formulación de estas estrategias permite alcanzar un mejor nivel de aprendizaje, sobretodo porque:

La estrategia pone en juego habilidades (técnicas, destrezas, hábitos) previamente aprendidas [...] En nuestro modelo entenderemos por estrategia un proceso cognitivo/metacognitivo específico que busca la consecución de objetivos a través de una planificación consciente e intencionada. Es decir, tendremos en cuenta las características más universales de la estrategia: ser procesual, orientada hacia una meta u objetivo; controlable; deliberada y dependiente de las particularidades de la persona que la pone en ejercicio; y educable y flexible para hacer más eficaz el aprendizaje (pp.91- 92).

Tabla No 3. Estrategias DIDACTEXT

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
Acceso al conocimiento (Leer el mundo)	<p>Buscar ideas para tópicos.</p> <p>Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales.</p> <p>Identificar al público y definir la intención.</p> <p>Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales.</p> <p>Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.</p>	<p>Reflexionar sobre el proceso de escritura.</p> <p>Examinar factores ambientales.</p> <p>Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo.</p> <p>Analizar variables personales.</p>
Planificación. (Leer para saber) Producto: esquema y resúmenes	<p>Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público.</p> <p>Formular objetivos.</p> <p>Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información.</p> <p>Elaborar esquemas mentales y resúmenes.</p> <p>Manifiestar metas de proceso.</p>	<p>Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones).</p> <p>Seleccionar estrategias personales adecuadas.</p> <p>Observar cómo está funcionando el plan.</p> <p>Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno.</p> <p>Revisar, verificar o corregir las estrategias.</p>
Producción textual (Leer para escribir) Producto: borradores o textos intermedios	<p>Organizar según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad.</p> <p>Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos.</p> <p>Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario.</p> <p>Elaborar borradores o textos intermedios.</p>	<p>Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.</p>

Revisión (Leer para criticar y revisar) Producto: texto producido	Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.	Revisar, verificar o corregir la producción escrita.
---	---	--

Fuente: DIDACTEXT, G. D. D. D. T. G. (2003). Modelo socio cognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos (pp. 94-95)

Evaluación de la composición escrita

La evaluación de la composición escrita, es un proceso que debe ser abordado a partir de la reflexión continua en las diferentes fases y en la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Debe entenderse su función reguladora en la producción del texto, más que el simple hecho de reconocer errores gramaticales, de ortografía o de puntuación, en la versión final del escrito. A través de la evaluación, se busca determinar fortalezas y debilidades, para reorientar la tarea de escritura hacia un producto de calidad. Albarrán (2005), es muy claro al explicar el sentido de la evaluación en general, y en la producción de textos escritos:

La evaluación debe percibirse como una actividad más del aula, que puede contribuir con el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Con la evaluación, el alumnado reflexiona sobre sus avances y dificultades. También da una orientación, señala donde está el obstáculo, lo cual permite dar una orientación precisa al educando para que supere esa dificultad. Si se tiene

esta concepción de la evaluación se hace necesario un cambio de mentalidad, es decir, dejar atrás la excesiva importancia de evaluar sólo el producto final y pasar a evaluar también el proceso de producción, en este caso, el proceso de producción de textos escritos. Cassany, Luna y Sanz (2001, p. 292) consideran que al evaluar la composición escrita es fundamental tomar en cuenta tanto el proceso como el producto (pp.546-547).

Para lograr lo que plantea este autor, se requiere el uso de instrumentos que le permitan al estudiante reflexionar y controlar el proceso de composición escrita, reconocer como aprende, cuales estrategias le dan mejores resultados y que actividades mentales son necesarias en dicho proceso. Albarrán (2005) agrega, que estos instrumentos de evaluación deben mostrar:

a) Los criterios relacionados con el proceso: buscan que el alumnado gestione y regule de forma consciente las actividades mentales presentes en la producción de la composición escrita, b) los criterios relacionados con el producto: las características del texto (léxico, ortografía, morfosintaxis, coherencia, cohesión, adecuación, presentación y contenido) (pp. 547-548).

Por otro lado, abordando la evaluación por competencias, el MEN (1994) plantean tres tipos de procesos que juegan un importante papel, tanto al analizar las composiciones escritas de los estudiantes como al orientar cambios en su enseñanza:

- Los procesos referidos al nivel intratextual, que incluyen las estructuras semánticas y sintácticas, las microestructuras y macroestructuras, el manejo de léxicos, la coherencia y la cohesión, poniendo en juego las competencias gramatical, semántica y textual.
- Los procesos referidos al nivel intertextual, es decir, las relaciones entre el texto y otros textos, evidenciando las competencias enciclopédica y literaria.

- Los procesos referidos al nivel extratextual, se refieren a la reconstrucción del contexto o situación de comunicación, por lo cual la competencia pragmática desempeña aquí el papel fundamental.

Todas estas consideraciones llevan a concluir que es necesario superar el enfoque gramatical de la evaluación en la composición escrita; que el docente no debe limitarse a señalar errores y calificar las versiones finales de los textos, dejando de lado el proceso, los subprocesos, operaciones y competencias que este implica. Así como es necesario replantear la enseñanza de la composición escrita, es necesario también, replantear la evaluación.

Normas de textualidad

Al afirmar que el código escrito no es “un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación” Cassany (1993, p. 27), explica las características o propiedades de este sistema, señalando los conocimientos que debe dominar un escritor, más allá de las reglas fonéticas, ortográficas, morfosintácticas y léxicas, a las que se reducía anteriormente la enseñanza de la composición escrita. Estas propiedades del texto, según el autor mencionado, son: coherencia, cohesión y adecuación.

- La coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.) [...].
- La Cohesión es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto [...].

- La Adecuación es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general/específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo y formal/informal) que hay que usar (pp. 29-31).

Este autor incluye un cuarto aspecto, la corrección gramatical, que abarca la fonética, la ortografía, la morfosintaxis y el léxico, que tienen gran importancia en la comunicación al asegurar que los interlocutores puedan entenderse.

Para DIDACTEXT (2003), estos elementos hacen parte de “las siete normas de textualidad y los principios constitutivos y regulativos propuestos por De Beaugrande / Dressler (1997) para orientar la enseñanza de las «exigencias» de constitución de los textos escritos, así como para la evaluación de los ya producidos” (p. 96). Las normas de textualidad son, además de la coherencia y la cohesión, la intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

- La cohesión establece las diferentes conexiones que se dan en la superficie textual. [...] Los cuatro mecanismos principales de cohesión son la conjunción, la disyunción, la adversación y la subordinación.
- La coherencia regula la interacción entre los conceptos (estructuración de conocimientos) y las relaciones (vínculos que se establecen entre los conceptos) que subyacen bajo la superficie del texto. [...]
- La intencionalidad se refiere a la actitud del productor textual para alcanzar una meta específica dentro de un plan: transmitir conocimiento, expresar sentimientos, crear belleza. Para ello el productor cuenta con diversos tipos de texto [...]
- La aceptabilidad, por su parte, se refiere a la actitud y capacidad del receptor. Depende de factores tales como el conocimiento del tipo de texto, la situación social o cultural y la deseabilidad de las metas a cuyo logro contribuye o no el texto que se recibe. [...]

- La informatividad se relaciona con el grado de novedad o de imprevisibilidad que tiene el contenido y estructura de un texto para sus receptores.; [...] el productor textual debe evitar que la tarea de procesamiento por parte del lector sea tan ardua que ponga en peligro la comunicación.
- La situacionalidad involucra los factores que hacen que un texto sea relevante con respecto a la situación comunicativa en que aparece. La situacionalidad puede ampliar o constreñir el intercambio comunicativo. [...] está mediatizada por la intervención de la subjetividad de los interlocutores [...]
- La intertextualidad alude a los factores que hacen depender la comprensión adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores. [...] entendiendo por tipo una clase de texto que presenta ciertos patrones cognitivos y lingüístico-textuales. Cada tipo de texto posee un grado diferente de dependencia de la intertextualidad (pp. 96-97).

DIDACTEXT (2003) explica también, los tres principios regulativos que controlan la producción textual: la eficacia, la efectividad y la adecuación. La eficacia se refiere al nivel de esfuerzo que requiere el texto, de parte de los receptores, para ser comprendido. La efectividad depende de la impresión que tenga el texto en el receptor y de las condiciones que rodean al escritor, para que pueda lograr el objetivo propuesto. La adecuación se logra al equilibrar, el uso del texto en una determinada situación y la aplicación de las normas de textualidad.

La calidad de la composición escrita

Para evaluar la calidad de la composición escrita, Albarrán (2009) señala unos indicadores y unos niveles de calidad, desde un modelo cognitivo. Los indicadores de calidad para el proceso de producción del escrito, son las señales o pistas que muestran como el escritor va avanzando en el aprendizaje y como aplica las estrategias de composición, dando a conocer sus fortalezas y

debilidades, para tomar medidas en el proceso de enseñanza. Estos indicadores se dan en cada operación cognitiva o fase, y entre ellos, se enuncian los siguientes:

Tabla No 4. Indicadores de evaluación del proceso de producción escrita

Operación	Indicadores
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Genera ideas a través de una técnica [...] - Organiza las ideas a través de una técnica [...] - Revela la estructura del texto (en la organización de las ideas). - Queda claro en el borrador los objetivos a lograr con el escrito.
Textualización	<ul style="list-style-type: none"> - Ejecuta el plan elaborado. - Realiza varios borradores.
Revisión	<ul style="list-style-type: none"> - Agrega nuevas ideas a las generadas. - Elimina ideas generadas. - Realiza correcciones en las ideas organizadas. - Excluye las ideas repetidas. - Confirma que existe una idea principal en cada párrafo. - Realiza cambios o verifica la existencia de una introducción, cuerpo y conclusión - Confirma que existe relación entre el título y el contenido. [...] - Constata que los conectores están utilizados adecuadamente. - Constata que el registro (lenguaje) es adecuado al contexto donde va a circular el texto. - Existe evidencias de haber revisado que los signos de puntuación los emplea adecuadamente. - Corrige la morfosintaxis. - Corrige la ortografía.

Fuente: Adaptado de Albarrán, M. (2009). Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita. (pp. 21-22)

Sobre los indicadores de la calidad del producto, el autor establece su relación con el contexto y el texto, tomando como aspectos a evaluar: el contenido, la lingüística textual, género y tipología textual, la gramática y la edición del texto. En la Tabla No 5, se mencionan algunos de ellos:

Tabla No 5. Indicadores para la calidad del producto

Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Aporta suficientes ideas relacionadas con el tema. - Profundiza las ideas principales (las argumenta) - Domina las habilidades cognitivas (analizar, comparar, clasificar, identificar, interpretar, inferir, deducir, transferir, valorar, operar). - Domina las habilidades cognitivo-lingüísticas (describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar y demostrar) en la comunicación escrita.
Lingüística textual	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia: construye el escrito con una introducción, cuerpo y conclusión; presenta una idea principal en cada párrafo; evita ideas repetidas; evita los enunciados contradictorios; adecua el título al contenido; ordena temporalmente los hechos o las ideas; mantiene el tema a lo largo del texto (progresión temática). - Cohesión: utiliza correctamente los signos de puntuación; emplea los nexos adecuadamente [...]; respeta la condición de los pronombres [...]; mantiene la condición del tiempo verbal [...]; tiene presente la condición del pronombre [...] a lo largo del escrito. - La adecuación: adecua el registro al contexto donde va a circular el escrito.
Género textual	<ul style="list-style-type: none"> - Elige el género textual adecuado al fin que quiere lograr (entretener, opinar o informar) y a la tipología textual.
Tipología textual	<ul style="list-style-type: none"> - Selecciona la tipología textual adecuada a la función, los géneros discursivos y los marcadores lingüísticos de la comunicación escrita.
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Léxico: existencia de riqueza léxica; elige correctamente el vocablo; utiliza adecuadamente los sinónimos; evita el uso reiterado de una palabra; evita emplear palabras comodines; minimiza el empleo de adverbios en –mente; limita los gerundios. - Morfosintaxis: concordancia entre artículo, sustantivo y adjetivo [...]; elimina palabras innecesaria [...]; evita la cacofonía [...]; construye las oraciones con los elementos imprescindibles de la oración, evita el uso abusivo del verbo ser y estar; ordena los elementos de la oración. - Ortografía
Edición del texto	Márgenes, sangría, espacios entre las palabras, letra legible, pulcritud.

Adaptado de: Albarrán, M. (2009). Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita. (pp. 23-26)

Al referirse a los niveles de calidad de un escrito, Albarrán (2009), hace claridad sobre la existencia de diversas clasificaciones, las cuales dependen de la capacidad del escritor, su eficacia y eficiencia durante el proceso de composición y en la versión final de su texto. En la Tabla No.6 el autor compara dichas clasificaciones:

Tabla No 6. Clasificación de los niveles de calidad de la composición escrita

Autor	Clasificación	
	Utiliza las operaciones cognitivas asociadas a la escritura	Desatiende algunas operaciones cognitivas de la escritura
Calkins (1994)	Experimentado	Novato
Salvador Mata (1997)	Eficiente	Ineficiente
Scardamalia y Bereiter (1992)	Maduro	Inmaduro
Cassany (1999)	Experto	Aprendiz

Tomado de: Albarrán, M. (2009). Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita. (p. 27)

Básicamente, se clasifica a los escritores en dos niveles: los que desarrollan las operaciones y suboperaciones propias de este proceso y los que las ejecutan de manera parcial o las desatienden en su totalidad. A partir de las propuestas de estos autores, Albarrán (2009), propone cinco niveles de calidad para un texto escrito por jóvenes de educación secundaria:

- Nivel óptimo: lo produce un escritor experto, atiende las operaciones y suboperaciones cognitivas asociadas a la escritura [...].
- Nivel alto: lo produce un escritor competente, ejecuta las operaciones y suboperaciones cognitivas asociadas con la escritura con algunas dificultades, tales como dejar de revisar algunos aspectos de fondo y forma. [...].

- Nivel modesto: este escritor para producir una composición desatiende algunas operaciones cognitivas de la escritura, la planificación está ausente, escribe las ideas tal como van surgiendo de la memoria a largo plazo [...].
- Nivel limitado: lo produce un escritor limitado, hace borradores sin tomar en cuenta la planificación y no realiza ninguna revisión [...].
- Nivel Iniciado: la consigue el escritor iniciado, no realiza borradores. En el texto final se encuentra incorrecciones gramaticales [...] léxicas y morfosintácticas. (pp. 29-30).

Tanto los indicadores como los niveles de calidad propuestos por este autor, son aplicables al proceso de composición y a los textos producidos por los estudiantes, pues muestran claramente su progreso y permiten implementar estrategias para mejorar su desempeño en la comunicación escrita, que es lo que se pretende en este proceso de investigación e intervención pedagógica.

2. 3 Referente Legal

En el marco jurídico colombiano y conforme a la ley, la educación es un derecho fundamental que se legitima en la Constitución Política de Colombia (1991). Como preámbulo plantea el fortalecimiento y la unidad de la nación, asegurando a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad y el conocimiento. Cabe resaltar, aquí que es un derecho seguido de un deber, pues es una obligación su prestación y amparo por parte del Estado como estamento social de derecho. En este sentido, la educación es un sistema y a la vez un servicio público normalizado, soberano a la constitución y la ley. La educación tiene como fundamento y directriz el que se fundamenta como un bien público, como actividad centrada en los estudiantes (niños y niñas) y al servicio de la nación y de la sociedad.

Así, la educación implica la cuestión académica y formativa que posibilita el desarrollo y el crecimiento personal y social de los educandos, por lo tanto requiere el compromiso y la

responsabilidad de los diversos actores y contextos socio-culturales en las cuales se lleva a cabo. De acuerdo con lo anterior, se ordena según la constitución y la ley un amplio sistema legislativo expresado en diversas leyes como: Ley 115 de 1994, Ley 715 del 2001, Decreto 1278 del 2002 y una extensa serie de normas implementadas que dan vigencia y procuran la continua y permanente gestión del servicio educativo como fundamento socio-cultural de una nación democrática, soberana, justa y equitativa.

Por lo tanto, el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación. Para el caso del Estado le corresponde: Regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación, con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y la mejor formación moral intelectual y física de los educandos. (Ley 115, 1994). Posteriormente, se reafirma y sustenta que la educación es cultural y hace parte inalienable de nuestro acervo, identidad y cultura nacional, permitiendo mantener la soberanía y legitimidad de otros elementos como; la diversidad cultural la lengua, los dialectos, menesteres constitucionales de todos y cada uno de los colombianos.

Finalmente, es preciso considerar el Artículo 21° de la Ley General de la Educación que en su literal C, expone como objetivo específico de la educación básica, en el ciclo de primaria y básica secundaria “el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar expresarse correctamente en lengua castellana, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura y la escritura”

Capítulo 3. Referente Metodológico

3.1 Paradigma, enfoque y método de investigación

Por ser esta una investigación educativa, se enmarcó en el paradigma cualitativo que busca comprender un fenómeno social y cultural dentro del contexto, describiendo e interpretando el problema a partir de hechos observables, del análisis y de las interacciones entre el investigador y los participantes. Por eso mismo, se tomó la explicación de Badilla (2006):

La investigación cualitativa se caracteriza por buscar dimensiones no conocidas o poco conocidas de un hecho social. Estas dimensiones se buscan también a partir de la forma como viven y entienden ese hecho los grupos afectados por él. Entre los planteamientos consideramos el contexto y su historia, las relaciones e intercambios sociales, las representaciones sociales y el lenguaje, la noción de sujeto inclusivo, los intereses básicos y el triángulo ético-émico-investigador (p.44).

Siguiendo este orden de ideas, el enfoque de la investigación es crítico-social, pues se estableció una relación dialógica y participativa entre la docente investigadora y los estudiantes sujetos de la investigación, con el fin de reconocer y describir las dificultades que han presentado en la composición escrita, es decir, caracterizar el fenómeno o situación de estudio. Se pretendió también, ofrecer respuestas a partir de la autorreflexión crítica, el análisis de la información y la implementación de acciones en el aula. Se tomó en cuenta el planteamiento de Sandoval (2002):

Se asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad (p.29).

De aquí, derivó el método investigación-acción, cuya finalidad es resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas, en este caso, la producción textual. Este método permitió obtener la información que guiaría la implementación de estrategias de composición escrita en el aula, para elevar el nivel de esta competencia. Los estudiantes fueron parte de la investigación y de la solución, pues vivieron el problema, y a través de la autorreflexión y autorregulación pudieron fortalecer sus conocimientos y habilidades dentro del contexto en el cual se desempeñan. Al respecto, se toma la definición de Lewin (1947) citado por Elliott (2000) sobre investigación-acción:

Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las prácticas sociales se consideran como "actos de investigación", como "teorías-en-la-acción" o "pruebas hipotéticas", que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados. (p.15).

Así mismo, Elliott (2000) establece las características de este método, de las cuales se toman las siguientes: el análisis de las acciones humanas y las situaciones sociales que pueden ser problemáticas, contingentes o prescriptivas; el propósito de profundizar la comprensión del problema; la interpretación de los hechos como acciones humanas no sujetas a leyes naturales; la descripción y explicación de la situación, desde el punto de vista de los participantes; el dialogo sincero y abierto; la confianza y la ética en la recolección de la información, su uso y publicación (pp.5-6).

De acuerdo con estas características, las dificultades en la composición escrita han constituido un problema práctico y cotidiano experimentado por los estudiantes y docentes en las diferentes áreas y grados, ante lo cual, la investigación-acción no pretendió imponer una solución sino proponer una alternativa, que en este caso fue la enseñanza de estrategias que orienten dicho

proceso. Por otro lado, este método utilizó la descripción concreta de la situación, la cual partió del reconocimiento y análisis de las dificultades en el proceso de la producción escrita y la baja calidad de los textos, en el grado sexto uno.

Para la interpretación de las acciones de los sujetos, se tomaron en cuenta las condiciones que menciona Elliott (2000): la comprensión que los estudiantes tenían del proceso de escritura; sus creencias alrededor de la misma; las intenciones y objetivos que los llevaban a escribir dentro y fuera del contexto escolar; las decisiones que tomaban al momento de producir un texto; las estrategias que utilizaban; las normas, conocimientos, valores y principios que los orientaban; y las dificultades o limitaciones que ellos experimentaban en dicha tarea.

3.2 Diseño metodológico

El proyecto de investigación e intervención pedagógica se desarrolló atendiendo a las tres fases que señala Stringer (1999), propias de los diseños de investigación-acción: “Observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras)” (Citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.497). De esta manera, una vez definido el problema, la población y la muestra, se procedió a socializar la propuesta, recolectar y analizar la información, para llegar al diseño e implementación de la estrategia pedagógica.

Selección de la población y muestra

La población estuvo constituida por 35 estudiantes del grado sexto uno, de la sede central El Pepino, quienes provienen de las diferentes sedes pertenecientes a la institución. Para la muestra, se tomó la tercera parte de la población, es decir, 12 estudiantes (6 niños y 6 niñas) con edades entre los 11 y 13 años de edad. Esta selección se realizó atendiendo a los planteamientos de Ragin

(2013), Saumure y Given (2008^a) y Palys (2008) citados por Hernández (2014), al referirse a la investigación cualitativa:

Los tipos de muestras que suelen utilizarse en las investigaciones son las no probabilísticas o dirigidas, cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad. También se les conoce como “guiadas por uno o varios propósitos”, pues la elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación (p.386).

Socialización de la propuesta

La propuesta de investigación fue presentada inicialmente a los directivos de la institución, luego a los padres de familia, quienes firmaron el Consentimiento informado (ver Anexo No. 1) y por último, a los estudiantes del grado sexto uno.

Aplicación de técnicas e instrumentos para la recolección de información

Considerando que es esta una investigación cualitativa, se buscó llegar por medio de la entrevista semiestructurada y la evaluación del proceso de composición escrita, a precisar las dificultades que tenían los estudiantes en la producción de textos escritos.

La entrevista semiestructurada permitió recopilar información directamente de los participantes en una relación lineal docente- estudiante, de manera abierta, siguiendo un modelo conversacional. El instrumento fue un guión o pauta de entrevista con diez preguntas, de las cuales podían derivarse otras según el curso de la conversación (ver Anexo No 2). Sobre esta técnica, Gurdían (2007) afirma:

La entrevista cualitativa, al igual que la conversación, se encuentra a medio camino entre la conversación cotidiana y la entrevista formal. Es una técnica o actividad que, conducida

con naturalidad, hace imperceptible su importancia y potencialidad. La o el sujeto, a partir de relatos personales, construyen un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de “objetivación” de su propia experiencia (p.197).

La evaluación del proceso de composición escrita, se llevó a cabo utilizando un instrumento tomado del artículo "La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita" en el cual Albarrán (2005) establece unos indicadores para cada subproceso de la composición escrita (ver Anexo No 4). Dicho instrumento, se aplicó a un cuento de tema libre escrito por los estudiantes, previo a la intervención pedagógica. La información que arrojó, da cuenta de la planificación, la textualización y la revisión, llevadas a cabo por cada estudiante y que se muestran tanto en el texto como en las conductas observadas durante el proceso.

Registro y análisis de la información

Las respuestas dadas a la entrevista por parte de cada estudiante, fueron grabadas para la posterior transcripción. En la evaluación de la composición escrita, el instrumento fue diligenciado por la docente a partir de la lectura de cada cuento. Una vez recolectada la información a través de estas técnicas, se realizó el vaciado y la decantación, pasando luego a la triangulación, donde se contrastaron las categorías, los conceptos y los instrumentos, para ser interpretados por la docente investigadora. De este análisis, surge la propuesta de intervención pedagógica, como una alternativa de solución ante las dificultades en la producción de textos.

Estrategia de intervención pedagógica

En el marco de la Investigación Acción, se desarrolló la estrategia “La composición escrita como experiencia de aprendizaje”, que integró a los estudiantes y a la docente en el proceso de fortalecimiento de la competencia comunicativa escritora, fundamental para el desempeño de los

niños y jóvenes en el ámbito escolar y social. Este proceso, partió de una situación real y significativa de comunicación: la Revista escolar, y se apoyó en la enseñanza de estrategias de composición escrita, a través de Talleres de escritura.

La revista escolar

Es un medio de comunicación del que puede disponer una institución educativa, para fomentar la lectura y la escritura a partir de las producciones de los estudiantes. En este sentido, la Revista escolar motivó a los estudiantes hacia la producción de escritos de calidad. Al pensar en los destinatarios, se vio la necesidad de escoger temas interesantes para tratar a través de diferentes tipos de textos: biografías de personas que sobresalen en la comunidad; entrevistas a padres, exalumnos y docentes de la institución; textos que muestren su creatividad, que expresen sus ideas, opiniones y sentimientos; además, ilustraciones y fotografías relacionadas con cada tema.

Talleres de escritura

Los textos para publicar en la Revista escolar fueron fruto de los Talleres de escritura, diseñados y aplicados por la docente investigadora, a partir del modelo del Grupo DIDACTEXT. Estos, se planificaron y estructuraron alrededor de un objetivo claro: la enseñanza de estrategias de composición escrita. Cada uno de ellos, inicia presentando el texto que se va a producir, el número de sesiones (entendidas como cada una de las fases de la composición escrita), la fecha, el número de horas y el objetivo. Las fases aparecen con un color diferente y contienen las estrategias de composición escrita, que a manera de instrucciones, orientan de forma clara, detallada y organizada, la producción de textos de diferente tipo (ver Anexo No 5).

Autoevaluación y coevaluación

Durante el desarrollo de la intervención pedagógica, se llevó a cabo la autoevaluación y la coevaluación, como procesos fundamentales en la revisión de los textos. Estos promovieron la autorreflexión y la autorregulación del estudiante, para reconocer sus aciertos y dificultades en la tarea de producir cada texto. Los instrumentos empleados fueron tomados del artículo “Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa”, donde Camps y Rivas (1998) afirman:

Las pautas de evaluación que se utilizan en el aula para guiar el proceso de producción textual están en relación con el modelo de enseñanza y aprendizaje adoptado. Se propone su uso como desencadenante de procesos interactivos de tal modo que permitan relacionar los contenidos explícitos de aprendizaje con los procedimientos implicados en la actividad de escribir (p.1).

Para la autoevaluación, se empleó la “Pauta de autocontrol del proceso de redacción” como instrumento para revisar los primeros borradores, partiendo de una lectura detallada del texto producido (ver Anexo No 6). En la coevaluación, se utilizó la “Pauta de evaluación por parejas”, la cual contiene: las instrucciones para desarrollarla, las preguntas que se deben responder sobre el texto leído y las observaciones de parte del evaluador (ver Anexo No 7).

El portafolio

El portafolio consiste en una carpeta que fue decorada por el estudiante y que lleva el título de la intervención pedagógica. Está organizado en cinco secciones:

- Talleres: contiene los cuatro talleres que orientan el desarrollo de las fases y estrategias de composición escrita.

- Primera fase “Leer para saber”: Comprende el material impreso con los conceptos y ejemplos necesarios para la escritura de los textos de diferente tipo. Este material se elaboró combinando textos, gráficos e imágenes para hacerlo más llamativo y fácil de entender.
- Segunda fase “Pensar para escribir”: Corresponde a la producción, selección y organización de ideas utilizando organizadores gráficos.
- Tercera fase “Escribir para expresar”: Se organizaron aquí los borradores de cada texto con evidencias de las correcciones y ajustes hechos, a partir de la autoevaluación y coevaluación.
- Cuarta fase “Revisar para publicar”: Contiene las pautas de autoevaluación y coevaluación de cada texto.

El contenido y la organización del portafolio, permite conocer el proceso desarrollado por cada estudiante y las estrategias utilizadas. De esta forma, se puede comparar las diferentes versiones de cada texto con el producto final, para confirmar los avances alcanzados, la eficacia de la intervención y también, las dificultades y limitaciones que se presentaron (ver Anexo No 8).

Capítulo 4. Resultados

“La función de la educación es enseñar a pensar intensamente y críticamente. Formar inteligencia y carácter, esa es la verdadera educación”

Ana Camps

¿Qué dificultades presentaron los estudiantes, en la composición escrita?

Como se mencionó en el primer capítulo, tanto las pruebas internas como las pruebas externas, han arrojado resultados referentes a la competencia comunicativa escritora de los estudiantes de grado sexto, mostrando dificultades en los componentes pragmático y semántico especialmente. Por otro lado, han sido frecuentes las quejas de los docentes respecto a las producciones escritas en las diferentes áreas: la baja calidad de los textos; los errores ortográficos y de puntuación reiterativos; el desconocimiento de los tipos de texto, su estructura y características; la repetición u omisión de palabras; el léxico limitado; la falta de coherencia y cohesión, entre otros.

Es urgente, retomar este proceso, precisando las dificultades que limitan el avance de los estudiantes en la comunicación escrita hacia un nivel alto de calidad, pues de no hacerse esta reflexión y este cambio, continuarán cometiendo los mismos errores y asumiendo la misma actitud frente a la escritura. Para iniciar, se aplicó la “Entrevista semiestructurada” a la muestra, con un guión de diez preguntas, correspondientes a la primera categoría “la composición escrita” y a la primera subcategoría, “la escritura”. A través de este instrumento, se pudo conocer: el concepto que tienen de la escritura, sus creencias, opiniones, actitudes, debilidades y fortalezas. Todos estos aspectos son de gran importancia, ya que el acto de producir un texto integra el componente cognitivo y el componente afectivo-motivacional, como lo sustenta DIDACTEXT (2003):

[...] para aprender es imprescindible «poder» hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias pero, además, es

importante «querer» hacerlo, tener la disposición, la intención, la motivación y la persistencia suficientes. Por otra parte, el aprendizaje no queda reducido exclusivamente al plano cognitivo en sentido estricto, sino que como ya hemos señalado, es afectado también por otros aspectos motivacionales como las intenciones, los objetivos o las metas, las percepciones, las actitudes y las creencias que tiene el sujeto que aprende, lo que subraya la enorme interrelación que mantienen el ámbito cognitivo y el afectivo-motivacional (p. 89).

Es así, como las respuestas espontáneas, breves y claras de los estudiantes, constituyeron un recurso importante para el logro del primer objetivo específico planteado. Con base en ellas, se lleva a cabo el análisis cualitativo de la entrevista:

El concepto de escritura

Los estudiantes definen la escritura, como una forma de comunicación y de expresión. Se refieren también a las posibilidades que brinda, como la creación y la transmisión de información. Esto demuestra que conocen el verdadero sentido que tiene la escritura, más allá de la transcripción y la copia que se han generalizado en las diferentes asignaturas. Se da entonces, la posibilidad de motivar a los estudiantes hacia la producción textual, en situaciones reales, de comunicación, aprovechando sus conocimientos y habilidades.

El M.E.N. (2016), por otra parte, se refiere al concepto de escritura que se tiene en la escuela, afirmando lo siguiente:

Una de las principales preocupaciones en el área de lenguaje, en lo que tiene que ver con la producción escrita, es el conjunto de concepciones equivocadas que hay en la escuela sobre los objetivos de la escritura. Aún es común que la escritura de textos sea simplemente

una actividad utilizada por el docente como una forma de evaluación para verificar la comprensión de lectura, en la que no existen propósitos claros que guíen la producción de textos en el aula de clase (p. 57).

Contrastando esta afirmación con las respuestas de los estudiantes, se deduce que la concepción errónea a cerca de la escritura, está en las prácticas pedagógicas, no en los estudiantes, siendo los docentes los responsables de dirigir la adquisición y el desarrollo de esta habilidad lingüística, hacia su propósito de comunicación y aprendizaje.

Creencias alrededor de la escritura

Todos los estudiantes reconocen la importancia de la escritura en la vida escolar, como un medio para aprender y en la vida social, para transmitir conocimientos. Entre estos conocimientos, se refieren a la historia, las normas y leyes que han llegado hasta nosotros gracias al código escrito. Estas creencias frente a la escritura, han sido alimentadas por el conocimiento construido a partir de otras áreas, ya que en el contexto escolar, el contacto con los textos escritos es permanente e indispensable.

Junto a la lectura, la escritura ocupa la mayor parte del tiempo y del espacio en las tareas escolares: desarrollo de talleres, ejercicios, consultas, evaluaciones, elaboración de carteles, afiches, folletos, presentación de informes y tantas otras actividades de la vida escolar. El hecho de que los estudiantes valoren la escritura, da pie para continuar mejorando las prácticas de composición escrita dentro y fuera del aula, llenando de sentido las actividades que se desarrollan y superando aquellas creencias erróneas y perjudiciales que existen alrededor del acto de escribir y del texto escrito.

Actitudes frente a la escritura

La mayoría de los estudiantes expresan que les gusta escribir y que lo hacen, tanto para cumplir tareas escolares, como para expresarse. Fuera del colegio escriben cuentos, tarjetas, listas, notas, cartas, fabulas y adivinanzas. Unos pocos manifiestan que no les gusta escribir y que sólo lo hacen como un deber escolar. La actitud positiva de la mayoría de estudiantes frente a la escritura, es un recurso que se debe aprovechar para implementar espacios de escritura creativa, sobre diferentes temas, dentro y fuera de las aulas, motivando a la vez, a aquellos que solo escriben por cumplir con tareas.

El hecho de que en casa utilicen la escritura en actividades como: ir de compras, elaborar una nota, redactar una carta, hacer una tarjeta, componer un cuento... demuestra que nos equivocamos al decir que los niños y jóvenes no escriben; si lo hacen, pero en situaciones reales y con fines prácticos, contrario a lo que sucede en la escuela. Este resultado coincide con uno de los hallazgos de Amaya (2012), quien en su investigación concluye:

Los textos espontáneos elaborados por adolescentes poseen un valor lingüístico, cognitivo y social muy importante. [...] Su existencia revela que los estudiantes sí se apropian de la escritura como instrumento de expresión pero no de las lógicas ni géneros que la escuela propone. [...] Es necesario asociar la escritura con un destinatario real (un amigo, la red social, los padres, los directivos, la novia, el novio). Por medio de ello, la situación de escritura tomará autenticidad y el juego de “suponer que” podrá ser superado. Vale la pena “escribir para algo real”, de manera que la aventura de escribir tenga sentido tanto para quien la realiza como para quien la recibe (destinatario) (p.36).

Se demuestra de nuevo, que la escuela está fallando al perpetuar prácticas alejadas de la realidad social y cultural de los estudiantes. Ellos llegan con tantos intereses y potencialidades que

se desconocen o se limitan al imponerse una visión errónea de la escritura. Se hace necesario un cambio sustancial en el componente pedagógico de la institución, con el propósito de integrar la realidad, los intereses y necesidades de los estudiantes con el enfoque, la metodología y las estrategias del área de lenguaje, especialmente.

Opiniones sobre la escritura

A excepción de un estudiante que no encuentra diferencia entre copiar o transcribir un texto y producir un texto, los demás lo explican claramente. Es muy importante que los estudiantes establezcan esta diferencia, para que al momento de hacer una composición escrita, no acudan a la copia. Como ellos lo expresan, la producción de un texto requiere producir ideas y plasmarlas en el escrito, con la libertad y creatividad que esta actividad permite, siempre y cuando, sea dirigida por el docente hasta que el estudiante se apropie de las estrategias, para hacerlo por sí solo.

Cassany (1993), afirma al respecto:

A menudo se ha presentado el código escrito como un sistema de signos que sirve para transcribir el código oral, como un medio para vehicular mediante letras la lengua oral. [...] no se trata de un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación (p. 27).

Albarrán y García (2010), por su lado, se refieren a investigadores y estudiosos de la lengua escrita, quienes reafirman esta diferencia:

Ferreiro y Teberosky (1999) afirman: “escribir no es copiar”, el escritor reflexiona sobre lo que va a producir mientras que el copista se limita a repetir trazados de otro texto, posiblemente sin llegar a comprender lo que copia. Carvajal y Ramos (1999) agregan que

confundir estas dos actividades lleva a reducir la expresión escrita a una simple tarea motora (p. 18).

Cuando se pide su opinión sobre lo qué se debe tener en cuenta al producir un texto, los estudiantes dan diferentes respuestas, sin embargo, la mayoría menciona: el tema, la ortografía y la puntuación. Otros hablan del sentido y la presentación del texto. Se puede apreciar que los estudiantes se preocupan por los aspectos de forma como la ortografía, la puntuación, el uso de mayúsculas, las tildes, porque cuando el docente corrige sus escritos, se destacan sobretodo esta clase de errores. Es frecuente que los docentes hablen también, sobre las deficiencias en estos aspectos, las cuales a pesar de trabajarse desde primaria, son muy difíciles de superar, pero son sólo una parte en el proceso de composición escrita.

En este sentido, Cassany (1993), retoma los libros o manuales de gramática y redacción que se han utilizado en las escuelas desde hace ya muchos años, cuyas explicaciones y ejercicios se centran en la ortografía, morfología, sintaxis y léxico, limitando la enseñanza de la escritura a estos conocimientos gramaticales y generalizando un concepto reducido sobre el código escrito y su uso. Sin embargo, estudios relacionados con la lengua y el discurso, están modificando estas concepciones.

Como aspecto positivo, los estudiantes mencionan el sentido del texto, que es lo que en realidad importa más. Los otros requisitos se pueden ir cumpliendo a medida que se construye sentido y en función del propósito del texto.

Al hablar sobre las preferencias de los estudiantes al momento de escribir, ellos se refieren sobre todo a los textos narrativos (cuentos y fábulas) y líricos (poemas). A parte de estos, también prefieren los textos descriptivos. Como se puede ver, los estudiantes prefieren escribir textos

relacionados con lo que ya conocen, en cuanto a la tipología. Esto puede derivarse del contacto que tienen con textos literarios, más que con otros tipos de texto, desde que inician la escolaridad. Los cuentos y fabulas, especialmente, resultan fáciles de comprender, son breves, interesantes y divertidos para los niños, el lenguaje es sencillo y el ingrediente fantástico llama mucho su atención.

Se puede tomar este resultado desde dos posiciones. La primera, abordando el proceso de composición escrita desde lo conocido, desde aquello que le gusta a los estudiantes, para así poner en juego sus saberes previos y las habilidades ya adquiridas. La segunda, iniciar con la lectura y escritura de otros tipos de texto, que pueden también involucrar temas ya conocidos por los niños, sus intereses y necesidades. Sobre este último aspecto, Camps (2003) destaca el interés que existe actualmente en la escuela, por la comprensión y la producción de textos no literarios, gracias a los aportes de la lingüística textual y la tipología propuesta por Adam (1985).

Es así, como el estudio de las características y estructura de los textos, brinda herramientas para abordar su enseñanza de forma transversal, pues la composición escrita, al igual que la lectura y la expresión oral, no corresponde únicamente a la asignatura de lenguaje. Queda claro entonces, que existe la necesidad de que los estudiantes en cada grado y asignatura, lean y escriban textos de distintos tipos, empezando por los más sencillos y que circulan en su contexto, para avanzar luego hacia otros de mayor complejidad. Esto permitiría un aprendizaje amplio a cerca de los temas tratados en los textos, a cerca del lenguaje y sobre el proceso de escritura.

Debilidades en la producción de textos escritos

Cuando se pregunta a los estudiantes sobre las dificultades que tienen durante el proceso de composición escrita, ellos reflexionan sobre los errores que cometen y sus debilidades al desarrollar esta tarea. Mencionan principalmente: la concentración, la transcripción de las ideas y

la ortografía. Esta reflexión, se basa en lo que conocen sobre la producción de un texto escrito, dejando de lado aspectos muy importantes, pero que aún desconocen.

Además, de mencionar nuevamente elementos gramaticales, llama la atención la dificultad que existe para traducir a palabras escritas, las ideas generadas. Esto es común en el proceso de composición escrita, sobre todo cuando el escritor quiere expresar de la mejor forma posible sus ideas y parece no encontrar las palabras para hacerlo. Una de las razones puede estar relacionada con la complejidad del texto y su construcción, ya que requiere, además de la motivación, el propósito comunicativo y el contexto social, el conocimiento lingüístico de parte del emisor.

Es por esto, que se insiste en el rol mediador del docente durante las tareas de escritura. En la interacción que se da con el estudiante, se debe orientar y facilitar el desarrollo de las operaciones y suboperaciones que requiere el proceso de composición escrita, en el marco de proyectos significativos para los niños y jóvenes. Es necesario brindar herramientas desde la asignatura de lenguaje, para la producción escrita, relacionadas con el componente gramático, la tipología textual, los contenidos y procesos de la composición. A partir de esto, fortalecer la competencia comunicativa escritora en las demás asignaturas y actividades académicas.

Fortalezas en la producción de textos escritos

Contrario a lo mencionado anteriormente, los estudiantes reconocen como fortaleza, la generación de ideas. Lo llaman imaginar, inventar, crear. Unos pocos, en cambio, identifican como fortaleza algunos aspectos gramaticales. Esta generación de ideas, hace parte de la planificación del texto, como fase inicial de la composición escrita. Su importancia es reconocida por los estudiosos de este proceso, quienes afirman que los buenos escritores o escritores competentes, dedican más tiempo a planificar y muchas de las dificultades que se presentan durante la

composición escrita, se derivan del desconocimiento de las estrategias de planificación. Gonzales y Mata (2005) lo explican así:

[...] en el alumno cuya escritura es ineficaz se descubre una ausencia total de planificación, una realización de la composición escrita a un nivel concreto, es decir, el alumno escribe directamente todo lo que le viene a la mente, en un borrador o en un primer ensayo del texto definitivo, por lo que el alumno se enfrenta a la tarea de la escritura sin diseñar un plan previo en un nivel abstracto, que tenga en cuenta las exigencias del tema, de la audiencia y de la organización del texto (p. 357).

La fortaleza mencionada, sin embargo, debe complementarse con otras suboperaciones de la planificación. A las ideas generadas se debe sumar, la organización del contenido y el planteamiento de objetivos, considerando los posibles lectores y la intención del texto. La generación de ideas por sí sola, no es suficiente para garantizar la calidad del escrito, pero es una base sobre la cual se puede construir la comunicación escrita, con la adecuada orientación.

La segunda técnica que se empleó para alcanzar el primer objetivo específico, fue “La evaluación del proceso de composición escrita”, a través del instrumento de Albarrán (2005). Dicho instrumento, se aplicó a un cuento de tema libre que los estudiantes escribieron en clase, bajo la indicación de que podían entregar el borrador o borradores que elaboraran, y la versión final, sólo si el tiempo les alcanzaba. Esto, porque el autor del instrumento indica que se desarrolla sobre las evidencias dejadas en los borradores. Los resultados y el análisis del “Instrumento de evaluación del proceso de composición escrita” no se presentan en esta sección, porque el mismo instrumento fue aplicado después de la intervención pedagógica, para establecer la comparación en el desempeño de los estudiantes, antes y después de la enseñanza de estrategias de composición

escrita. Por lo tanto, en el análisis correspondiente al tercer objetivo, se podrán apreciar ambos resultados.

¿Cómo se implementaron las estrategias de composición escrita en el aula?

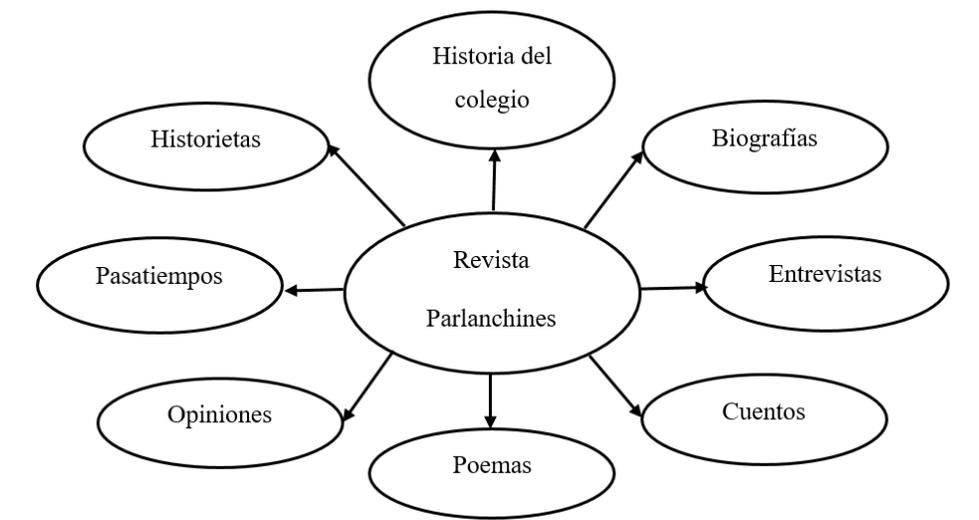
Una vez identificadas las dificultades y necesidades, así como las fortalezas que presentaban los estudiantes de grado sexto uno, en la producción de textos, se reflexionó sobre la forma como se podrían enseñar las estrategias de composición escrita, propuestas por el grupo DIDACTEX, en un contexto único como lo es la Institución Educativa Rural Simón Bolívar, con una población y muestra heterogénea, que no ha participado antes en un proyecto de investigación e intervención pedagógica. Se consideró además, las directrices del MEN a través de los “Estándares básicos de competencias de Lenguaje y los Derechos Básicos de Aprendizaje”

Propiciando una situación de comunicación

En primer lugar se pensó en una situación de comunicación, real y significativa para los niños, quienes son bastante activos, espontáneos y curiosos, cualidades que al no ser canalizadas adecuadamente, han generado situaciones de indisciplina y han propiciado constantes quejas de parte de los docentes. Aprovechando el entusiasmo propio de su edad, se propuso producir una Revista escolar con textos elaborados por ellos, durante el tercer y cuarto periodo del año 2017 y el primer periodo del año 2018 (tiempo aproximado dada la complejidad de las tareas de escritura), para ser publicada en la comunidad educativa y dar a conocer sus ideas, opiniones, sentimientos y habilidades.

La idea fue apoyada, tanto por los estudiantes, como por los padres de familia y se procedió a escoger el nombre de la revista. Los estudiantes hicieron sus propuestas y por votación se eligió el nombre “Parlanchines”. Se pensó además en los textos que se publicarían, los cuales se iban a escribir en clase, ya sea de forma individual o en parejas con la orientación de la docente.

Figura No 1. Textos propuestos



Fuente: Elaboración propia

Escogiendo la estrategia didáctica

En segundo lugar, se pensó en la estrategia didáctica adecuada para la producción de los textos. Esta, debía permitir que se enseñaran, aplicaran y evaluaran las fases (acceso al conocimiento, planificación, textualización y revisión) en la composición de cada uno de los textos, desarrollando las estrategias cognitivas y metacognitivas a lo largo del proceso. Igualmente, la estrategia didáctica debía facilitar la orientación del trabajo de los estudiantes, ya sea individual o en parejas, así estuvieran produciendo textos de diferentes tipos y a su propio ritmo.

Se escogió entonces, el Taller de escritura, como forma de trabajo en clase para la producción de los textos. Esta decisión se apoyó en reflexiones y propuestas de varios autores, entre los cuales, Rincón y Enciso (1985) citados por Coto (1994), se refieren al resultado final del Taller como un “objeto perfectamente acabado”, que en este caso, se aplicaría a los textos de calidad. Los autores recalcan la importancia del trabajo desarrollado a través de un taller:

Lo específico del taller es la construcción, la realización de algo concreto. Hacia esa realidad se orientan todos los trabajos y esfuerzos de quienes en él participan. Y sólo el resultado es capaz de justificar el esfuerzo. Eso es clave en este tipo de trabajo. Un examen con un sobresaliente es una menguada satisfacción frente a la novela planeada, trabajada y realizada. Es algo que uno ha hecho, que llena de orgullo, que se deja al compañero para que lo lea, que, en muchos casos, asombra al profesor... (p. 11)

Atendiendo a estas consideraciones, se procedió a diseñar los talleres con dos propósitos: guiar el proceso de composición escrita a través de estrategias cognitivas y metacognitivas; y construir textos de calidad para ser publicados. Se decidió organizar los talleres en un portafolio, junto con el material de consulta y los ejemplos respectivos, las pautas de evaluación y los productos de las fases desarrolladas, hasta la versión final de cada texto. El portafolio fue decorado y utilizado por cada estudiante, constituyendo un recurso valioso para el análisis del proceso de composición y los resultados obtenidos.

Aunque inicialmente se planeó diseñar y desarrollar un taller para cada texto mencionado en la Figura No 1, solo se elaboraron cinco, que se aplicaron en su totalidad. Esto se debió a la complejidad del proceso y al tiempo que demanda la tarea de producir textos de diferentes temas, estructuras y características, con estudiantes que desconocían las estrategias de composición. Las sesiones de trabajo correspondientes a cada fase, se llevaron a cabo, en su mayoría, durante las horas de clase, pues los saberes y desempeños que contempla el plan de asignatura de lenguaje, se relacionan estrechamente con los Talleres de escritura. Algunas actividades se realizaron en tiempo extra clase, como por ejemplo: la recolección de información para las biografías, las entrevistas, la toma de fotografías y la elaboración de afiches y carteles. En estos casos, los estudiantes mostraron disponibilidad para asistir al colegio algunos sábados.

Se pudo comprobar, que el Taller de escritura como estrategia didáctica, promueve el aprendizaje individual y grupal de forma activa y creativa, a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, la utilización de diversas fuentes de información, la lectura y comparación de diferentes textos y la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas para la composición escrita. Los talleres permitieron poner en juego las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir; y las competencias: gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética, que hacen parte de la competencia comunicativa.

Orientando la autoevaluación y la coevaluación

Con el fin de evaluar el proceso de composición escrita que desarrollaron los estudiantes, se utilizaron dos pautas tomadas de Camps y Rivas (1998): la “Pauta de autocontrol del proceso de redacción” y la “Pauta de evaluación por parejas”. Estas se aplicaron a cada texto producido, durante la fase de revisión y permitieron a los estudiantes identificar sus aciertos y dificultades, reflexionar sobre ellos y corregirlos. A partir de los resultados de las pautas, se escribía una segunda y hasta una tercera versión del texto, para concluir con la revisión final de la docente y la selección de textos para publicar. Para el análisis de resultados, se tomaron las siguientes:

- En la autoevaluación, la pauta aplicada a los poemas ideográficos producidos mediante el taller “Dibujemos con palabras”.
- En la coevaluación, la pauta aplicada al texto descriptivo elaborado en el taller “Bestiario de animales fantásticos”.

Para la presentación y análisis de los resultados del primer instrumento “Pauta de autocontrol del proceso de redacción”, se organizan en la Tabla No 7: los criterios dados por el autor, las respuestas marcadas por los estudiantes y el número de estudiantes que dieron esas respuestas. Para algunos criterios se marcó más de una opción de respuesta. Cada estudiante diligenció la

pauta revisando la planeación de su texto, el primer y segundo borrador, y la versión final. Reflexionaron además, sobre el proceso desarrollado, las fases, estrategias y recursos utilizados.

Tabla No.7. Resultados de la autoevaluación

Criterios	Respuestas marcadas	No de estudiantes
1. He escrito el texto	En el salón de clase, empleando de 4 a 5 horas.	12
2. Las instrucciones de la maestra	Las he entendido	12
	Me han resultado útiles	12
3. He planificado el texto	En una hora	12
	Con lluvia de ideas	12
4. He hecho un borrador	Siguiendo fielmente lo que había planificado	5
	Siguiendo la planificación pero introduciendo algún cambio	7
5. He revisado el texto	A medida que iba escribiendo	2
	Al finalizar el borrador	1
	A medida que iba escribiendo y al acabar el borrador	9
	He corregido la ortografía y la puntuación	8
	He corregido el contenido y la organización del texto	4
6. He tenido dificultades para	Empezar a escribir	10
	Redactar el texto (encontrar las frases, las palabras adecuadas, ordenarlas...)	2
7. He resuelto las dificultades	Preguntando a la maestra	7
	Consultando el diccionario u otros materiales	2
	Preguntando a los compañeros o familiares	3
8. Después de leer mi texto o que el profesor lo corrigiera, lo he vuelto a escribir porque	Me lo ha pedido la maestra	4
	Había muchas faltas: de ortografía, de léxico, de puntuación, etc.	8
9. Para escribir mi texto he utilizado (puede marcar varias opciones)	Diccionarios	2
	Libros de la biblioteca relacionados con el tema	4
	Los materiales (cuadros, esquemas, etc.) de planificación	12
	El material impreso de mi portafolio	12
	La información de los carteles	12

Esta pauta permitió conocer el proceso que siguió cada estudiante durante la composición escrita, el cual no siempre se puede apreciar a simple vista, pues hay operaciones mentales que se llevan a cabo de manera interna y no se evidencian en un producto físico, pero son de gran importancia en la producción del texto. En este sentido, el instrumento reveló que:

- La producción de un texto escrito requiere varias horas de trabajo como lo manifestaron los estudiantes. No es una tarea que se pueda iniciar y terminar con éxito en una hora o en unos minutos.
- Las instrucciones de la maestra fueron entendidas por los estudiantes en su totalidad y les resultaron útiles al realizar su composición. Esto evidencia que el acompañamiento del docente y la orientación continua, son indispensables para el desarrollo de una tarea de escritura, sobretodo mientras el estudiante se apropia de las estrategias de composición. Es recomendable, además, que la producción de textos escritos se realice durante la clase y no como una tarea para la casa, donde el estudiante (del medio rural principalmente) no dispone de fuentes de información, ni de recursos necesarios para este trabajo.
- Las demostraciones que hace el docente frente a sus estudiantes (modelado), escribiendo un texto para ellos y con ellos, es básico para su aprendizaje. Que mejor que ver a un experto generando ideas, organizándolas en un esquema, escribiéndolas en un borrador, leyendo y releendo, revisando y corrigiendo, volviendo a escribir... Todo esto pensando en voz alta, para que los estudiantes sean testigos de las operaciones mentales que se llevan a cabo durante la composición escrita y luego imiten el proceso, al construir sus textos.
- La planificación del texto fue llevada a cabo por todos los estudiantes y en este caso, se utilizó la técnica “lluvia de ideas” para anotar palabras o expresiones que luego formarían

los versos del poema. Esta fase fue guiada paso a paso por medio del Taller de escritura y las indicaciones fueron comprendidas y desarrolladas por los estudiantes.

- El primer borrador partió de la planeación. Algunos estudiantes siguieron fielmente lo planeado, utilizando las mismas palabras o frases anotadas inicialmente, alrededor del tema escogido. Otros siguieron lo planeado pero hicieron algunos cambios, incluyendo nuevas ideas o quitando otras. En ambos casos, la planeación fue la base para la construcción del texto y el tiempo y esfuerzo que se le dedicó a esta fase, facilitó el resto de la tarea.
- Sobre la revisión del texto, los estudiantes marcaron diferentes opciones, pero la mayoría coincidió en que la revisión se realizó a medida que escribían y al finalizar el borrador. Lo importante es que todos leyeron y releieron su poema, identificando errores de forma y de contenido. Es así, como unos corrigieron la ortografía y la puntuación, y otros, la organización de las ideas.
- La mayor dificultad se dio al empezar a escribir, es decir al traducir en palabras, sus ideas. Esto corresponde con lo expresado en la entrevista. Sin embargo, a diferencia del cuento que escribieron antes de la intervención, de forma libre y sin modelado ni orientación, esta vez, pudieron resolver las dificultades acudiendo a la docente, a los compañeros y a libros o materiales del portafolio.
- Cabe destacar, que tanto la producción de este texto, como de los otros, no se hizo de forma solitaria ni silenciosa. Se brindó espacio para conversar, intercambiar ideas, sentarse junto a un compañero, mostrar sus esquemas, borradores, dibujos, preguntar a la docente, pedir libros y algunos incluso, quisieron terminar los textos en casa.
- El hecho de haber escrito dos o tres versiones del texto, fue en la mayoría de los casos decisión del mismo estudiante, al reconocer que tenía errores, estaba incompleto o podía

mejorarlo. Esto demuestra, que la revisión orientada adecuadamente a través del Taller de escritura, promueve la reflexión y la autorregulación, como condiciones para alcanzar la calidad en un texto. No obstante, hubo casos en los cuales fue necesario hacer caer en cuenta del error o de la necesidad de mejorar el texto, indicándole al estudiante que debía volver a escribirlo. Para algunos esto generó cansancio o desánimo, pues antes de la intervención, lo normal era escribir una sola versión del texto y presentarla sin revisar ni corregir.

- Frente al último criterio de la pauta, los estudiantes reconocen la utilidad del material de la planificación, de los conceptos y ejemplos que se organizaron en el portafolio y en los carteles elaborados por la docente. Es posible afirmar que mediante un Taller de escritura bien diseñado y orientado, se puede llegar a producir un texto de cualquier tipo, lográndose dos aprendizajes a la vez: sobre el tipo de texto y sobre las estrategias para llegar a producirlo.

Al final del instrumento se presentan tres enunciados para completar. Las respuestas muestran que los estudiantes se han familiarizado con las estrategias de composición escrita y se han apropiado de los procesos de planificación y revisión que anteriormente desconocían. Esto supone un gran avance, considerándose la condición inicial del grupo. Si bien, no se han superado todas las dificultades, cabe destacar los logros obtenidos a través de los Talleres de escritura como estrategia didáctica para la producción de textos.

Para la aplicación de la “Pauta de evaluación por parejas”, cada estudiante intercambió su texto con un compañero y después leerlo atentamente, pasó a responder las preguntas del instrumento. Una vez completada la pauta, cada estudiante retomó su texto y leyó las observaciones y

sugerencias hechas por su compañero. A partir de los resultados obtenidos, hicieron ajustes o cambios a su texto. Estos resultados se muestran a continuación:

Tabla No 8. Resultados de la coevaluación

Preguntas	No de respuestas	
	Si	No
a. ¿Crees que el texto es interesante?	12	
b. ¿Crees que le falta algo?	3	9
c. ¿Hay algo poco claro o mal expresado?		12
d. ¿Puedes sugerir algunas palabras o expresiones para mejorarlo?	2	10
e. ¿Podrías encontrar una mejor manera de empezar o de acabar el texto?		12
f. ¿Crees que es demasiado largo? ¿o demasiado corto?	3 (corto)	9
g. ¿Se puede cambiar algo?	4	
h. ¿El texto corresponde a lo que se tenía que escribir o a lo que se proponía su autor?	12	

Por las respuestas dadas a este instrumento, se puede deducir que todos los textos resultaron interesantes para sus lectores; que las ideas fueron expresadas con claridad; que el texto correspondió a la estructura y características propias del texto descriptivo y a la intención de su autor. Por esto, los evaluadores no sugirieron otra forma de empezar o finalizar el escrito. Unos pocos estudiantes, consideraron que al texto de su compañero le faltaba algo o que era demasiado corto; que se podían hacer sugerencias para mejorarlo o introducir cambios. Al final de la pauta, se dio un espacio para que el evaluador escribiera alguna observación o sugerencia para su compañero.

Es así, como los estudiantes resaltaron aspectos positivos del texto: “Tiene una gran capacidad para escribir y una gran imaginación” (E3); “Lo tiene muy bien explicado, la puntuación está muy bien, nada de faltas de ortografía” (E5); “Que escriba más sobre el pamastruz porque me gustó esa idea” (E11). Las debilidades en el texto se expresaron a manera de recomendaciones: “Que no

ponga mucha y” (E4); “El texto tenía que ser más largo” (E12); “Que tiene que mejorar en algunas partes del animal y expresarse mejor” (E7); “Escribir bien las palabras, no comerse ninguna letra y tener buena ortografía” (E1).

Las observaciones sobre aspectos positivos y negativos del texto, muestran que cada estudiante si leyó con atención la producción de su compañero, pues identificaron faltas de ortografía, puntuación y léxico, así como, el tema y el sentido del texto. De aquí que, la coevaluación demostró también los logros alcanzados en la enseñanza de estrategias de composición escrita, a través de los Talleres de escritura, constituyendo una valiosa herramienta para la reflexión, la revisión y la retroalimentación en el proceso de producción escrita.

¿Qué se logró con la enseñanza de estrategias de composición escrita?

Al desarrollarse el primer Taller de escritura, ya empezaron a vislumbrarse avances en la composición escrita y en el texto producido, sin embargo, fue necesario evaluar el proceso desarrollado a partir de los productos obtenidos en cada fase, una vez concluidos los cinco talleres. Dichos productos fueron: los esquemas de la fase de planificación, los borradores o textos intermedios de la fase de textualización y la versión final resultante de la revisión.

Para analizar los resultados obtenidos con la intervención, se tomaron los dos textos producidos en los últimos talleres: “La biografía” y “La entrevista”. Se aplicó el “Instrumento de evaluación del proceso de composición escrita” (Albarrán, 2005), que se había aplicado inicialmente al cuento escrito por los niños. Esto permitió comparar el desempeño, antes y después de la intervención y verificar la apropiación de las estrategias de composición escrita por parte del grupo de estudiantes.

Como se puede apreciar en la Tabla No 9, existe una gran diferencia entre los resultados de la evaluación basada en los cuentos que se escribieron libremente, sin modelado ni orientación

docente y la evaluación basada en las entrevistas y las biografías, que se escribieron aplicando las estrategias de composición escrita a través de los Talleres de escritura. Este instrumento evaluó el proceso de composición escrita, no sólo el producto. Por esto, los resultados elevados de la biografía y la entrevista, no indican que los textos estén exentos de errores, sino que, se abordaron las operaciones y suboperaciones correspondientes a la producción textual.

Tabla No 9. Resultados comparativos

Evaluación del proceso de composición escrita						
Operaciones	Suboperaciones	Indicadores	Cuento de tema libre		Biografía a Entrevista	
			Si	No	Si	No
Planificación	Generar y organizar ideas	Genera ideas a través de una técnica		12	12	
		Organiza ideas a través de una técnica		12	12	
	Fijar objetivos	Revela la estructura del texto (en la organización de ideas)	5	7	12	
		Queda clara la intención del escrito (en el borrador)	10	2	12	
Textualización		Ejecuta el plan elaborado		12	12	
		Realiza varios borradores		12	12	
Revisión	Diagnosticar y operar en el contenido	Agrega nuevas ideas a las generadas		12	12	
		Elimina ideas generadas	1	11	12	
		Realiza correcciones en las ideas organizadas		12	12	
	Diagnosticar y operar en el fondo	Corrige la ortografía	2	10	12	
		Cambia vocablos	6	6	12	
		Corrige la morfosintaxis		12	12	
		Presenta el texto una introducción, un cuerpo y una conclusión	5	7	12	
		Elabora una idea principal en cada párrafo		12	8	4

		Evita repetir ideas	1	11	12	
		Evita exponer ideas contradictorias	3	9	12	
		Existe relación entre el título y el contenido	10	2	12	
		Utiliza adecuadamente los conectores		12	8	4
		Emplea los signos de puntuación adecuadamente		12	6	6
		Usa los pronombres de forma adecuada	2	10	10	2
		Adecua los tiempos verbales	9	3	12	
		Adecua el registro al contexto donde va a circular el texto	1	11	10	2

Retomando el cuento escrito antes de la intervención, los resultados muestran que los estudiantes no llevaron a cabo procesos de planificación y revisión, simplemente, transcribieron las ideas que llegaban a su mente, formando oraciones y párrafos, o en otros casos, escribiendo un solo párrafo largo, con o sin separación de oraciones. Algunos textos evidencian que hubo una organización mental de las ideas, que aunque no se plasmó en un esquema o lista de palabras, se manifestó en oraciones que responden a su estructura básica. Otros textos, por el contrario, muestran carencia de organización.

Por otro lado, en la biografía y la entrevista se demuestra que los estudiantes siguieron un proceso atendiendo a la planificación, textualización y revisión, además de una primera fase que no evalúa el instrumento (el acceso al conocimiento), pero que contribuyó significativamente a la producción textual. En esta fase, el estudiante activó sus saberes previos, buscó información en su memoria y pudo acceder a material escrito y gráfico que contenía conceptos, características, estructuras y ejemplos de los textos narrativos, líricos, descriptivos e informativos.

Pasando a analizar cada una de las operaciones evaluadas, los resultados muestran los siguientes logros y dificultades:

En lo referente a la Planificación, la producción de los cuentos no partió de la generación y organización de ideas, a través de una técnica como lluvia de ideas, esquema, lista de palabras, numeración de ideas, flechas, corchetes, etc. Esto se pudo observar mientras lo escribían y en la hoja que presentaron, ya que se les había pedido entregar todo el material producido para lograr la composición del cuento. Sin embargo, la estructura del texto (inicio, nudo, desenlace) sí se evidencia en algunos de ellos, ya que esta estructura es conocida por los estudiantes, al ser el cuento el texto que más leen, que les gusta y se les facilita escribir, como lo expresaron en la entrevista previa a la aplicación de este instrumento.

Todos los textos correspondientes a la biografía y a la entrevista, por otra parte, fueron planificados. Se generaron y organizaron las ideas utilizando las técnicas orientadas en los Talleres de escritura, se fijaron unos objetivos que orientaron su producción, atendiendo a la estructura propia de cada texto y a la intención del escrito frente a la situación de comunicación. Estas suboperaciones se ven materializadas en los productos guardados en el portafolio, de los cuales partieron las respuestas consignadas en el instrumento de evaluación.

Las diferencias se acentuaron en la Textualización, ya que no existía un plan previamente elaborado para la producción del cuento, ni se elaboraron varios borradores. El primer texto escrito fue también, la versión final que se entregó. Esto es lo que generalmente los estudiantes han venido haciendo, cada vez que se da la tarea de producir un texto escrito: elaborar directamente la versión final, ya sea por falta de interés, de orientación, de tiempo o por minimizar esfuerzo frente a dicha tarea.

Caso contrario, todos los estudiantes que escribieron biografías y entrevistas, elaboraron un plan, utilizando los instrumentos facilitados durante el Taller de escritura y lo ejecutaron, incluyendo algún cambio o agregando ideas. De aquí, se obtuvieron dos o más borradores previos al producto final, los cuales no se desecharon, sino que se guardaron en el portafolio.

En la fase de Revisión, los resultados corresponden al diagnóstico que hace el estudiante sobre el texto producido, tanto a nivel externo como interno y los ajustes que se derivan de ese diagnóstico. En ese sentido, algunos de los cuentos presentan señales de revisión, como tachones y palabras o letras que fueron borradas para reemplazarlas por otras. Unos pocos estudiantes corrigieron la ortografía, evitaron repetir ideas y contradecirse, usaron los pronombres de forma adecuada, y sólo uno de ellos, adecuó el registro a la situación de comunicación que se planteó inicialmente: publicar los cuentos en la Revista escolar, para ser leídos por los miembros de la comunidad educativa. Respecto a este último punto, se observa que los estudiantes escriben como hablan. No hay una reflexión en torno a la necesidad de elegir el léxico adecuado al propósito comunicativo, al interlocutor y al contexto.

Como aspectos positivos, se puede ver que un número de estudiantes mayor que el anterior, cambió ciertos vocablos, organizó el texto en una estructura (inicio, nudo y desenlace) que se puede identificar fácilmente y adecuó los tiempos verbales, además, casi todos los textos muestran relación entre el título y el contenido. Estas fortalezas son puntos a favor para la enseñanza de la composición escrita, pues así como se han apropiado de la estructura y características del cuento, del uso de los tiempos verbales y de otros elementos gramaticales, lo pueden hacer con otras clases de textos y con el resto de suboperaciones de la producción escrita.

Los resultados que arroja el instrumento sobre los textos elaborados durante la intervención, son heterogéneos en la fase de revisión, opuesto a la planificación y la textualización. No todos los

textos se ajustan a los indicadores de calidad, pues como ya se ha mencionado, la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita es un proceso complejo, que no se puede abordar totalmente en un tiempo limitado, ni se puede pretender que se obtengan textos sin errores a partir del trabajo con un solo grado y en una sola asignatura.

Considerando las limitaciones que existieron, los resultados son positivos, ya que los niños mostraron un gran avance en la corrección de los errores ortográficos y de la estructura de oraciones y párrafos; el cambio de unos vocablos por otros más adecuados; la estructura del texto de acuerdo a su tipología; el evitar ideas repetidas o contradictorias; la adecuación de los tiempos verbales, de los pronombres y del registro según el contexto donde se publicará el texto. Todos estos indicadores que obtuvieron resultados bajos o nulos en el texto anterior a la intervención, constituyen algunas de las razones por las cuales, es necesario orientar la apropiación de estrategias de composición escrita, de forma activa, creativa y participativa, para fortalecer las competencias asociadas al lenguaje y el proceso de aprendizaje en general.

Los aspectos que aún están por mejorar, según el instrumento, comprenden: la organización de párrafos alrededor de una idea principal y el uso de conectores y signos de puntuación. Estos se pueden seguir abordando, no como elementos aislados, sino dentro de la construcción de textos para mejorar la calidad del escrito y lograr su propósito comunicativo. De todas formas, comparando el texto producido sin estrategias de composición, con aquellos que son el resultado de un proceso ordenado y orientado, las diferencias saltan a la vista, no queriendo decir con esto, que se puede dar por concluidas las acciones implementadas hasta el momento. Si bien es cierto que los estudiantes aprendieron estrategias para la composición, también es necesario considerar que lo lograron con la orientación permanente de la docente. Queda entonces el interrogante ¿los estudiantes continuarán aplicando lo aprendido, en toda tarea de producción de textos escritos?

Se espera que la respuesta sea afirmativa, pues no se olvida lo que se aprende, si se lo practica. Hay que considerar que los textos producidos fueron de cinco clases, de los cuales cada estudiante escribió tres. Cada uno siguió un proceso atendiendo a las cuatro fases: acceso al conocimiento, planificación, textualización y revisión. Estas por su parte, incluyeron estrategias cognitivas y metacognitivas que se aplicaron en cada texto. Los estudiantes las practicaron para producir tres textos, por lo tanto, si no todas, varias de ellas seguirán siendo utilizadas, siempre y cuando las tareas de escritura respondan a situaciones comunicativas interesantes, a propósitos e interlocutores reales y que se brinde el tiempo suficiente que este proceso requiere.

Después de analizar los resultados y reflexionar sobre el proceso llevado a cabo con sus pro y sus contra, se puede responder a la pregunta de investigación “¿Cómo superar las dificultades en la producción textual, que presentan los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Rural Simón Bolívar del municipio de Mocoa, a partir de la enseñanza de estrategias de composición escrita?”, afirmando que la manera de hacerlo comprende dos acciones fundamentales: la primera, propiciar una situación de comunicación que sea interesante para los estudiantes, que sea real y significativa, y que asegure que los textos cumplirán los propósitos para los cuales fueron escritos. La segunda, diseñar una estrategia didáctica de enseñanza de la composición escrita, que guíe al estudiante desde lo conocido hacia lo nuevo, facilitando el aprendizaje y la aplicación de estrategias para la producción de sus textos.

Cabe anotar finalmente, que es un reto y un deber para la institución educativa, posibilitar la apropiación de las habilidades lingüísticas, entre las cuales está la escritura, a través de acciones planificadas, organizadas y orientadas por los docentes, hacia metas de calidad, que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes, aprovechando y potencializando sus capacidades.

Capítulo 5. Conclusiones

El docente en su día a día, se formula interrogantes sobre el ejercicio de su labor y para responderlos, necesita llevar a cabo procesos de investigación que permitan construir saber pedagógico, fundamentado en las ciencias y disciplinas relacionadas con la educación. En este orden de ideas, la identificación y el análisis de las dificultades de los estudiantes, es el punto de partida de un proceso de investigación, que incluye además, la reflexión sobre el papel del docente y la funcionalidad de los planes institucionales.

Desde esta perspectiva, los problemas relacionados con la composición escrita, que se viven día a día en las aulas, requieren un análisis profundo y objetivo, que abarque los diversos factores que inciden en la producción de textos escritos. La Institución no debe continuar perpetuando aquellas prácticas que no respondan a los desafíos actuales, que no brindan al estudiante ni los conocimientos, ni las herramientas necesarias para el desarrollo de esta competencia, en una sociedad donde la comunicación es motor de desarrollo.

No se puede seguir siendo indiferente, ante la necesidad de buscar nuevas maneras de hacer las cosas. Así como avanzan los estudios e investigaciones de diversas disciplinas, en lo relacionado con la composición escrita, la institución educativa y sus actores, deben formular e incorporar a la práctica pedagógica, las nuevas teorías, modelos y estrategias, con el fin de alcanzar el nivel de calidad que se propone. En este sentido, la investigación pedagógica que se desarrolló, abrió un espacio para la reflexión alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, y del quehacer pedagógico en general, conduciendo a la búsqueda de material bibliográfico relacionado y la lectura de experiencias innovadoras en este campo del saber.

A partir de una sólida base teórica, se planteó una estrategia de intervención, que llevo a la aplicación de un modelo para la enseñanza de estrategias de composición escrita, en un grupo particular y en un contexto único. Los resultados, positivos en su mayoría, son una muestra de que las dificultades se superan, en la medida en que el docente a través de sus actitudes y acciones, genere un cambio significativo en la enseñanza y posibilite la apropiación de la comunicación escrita, por parte de los estudiantes.

El papel que desempeña el docente en la apropiación del código escrito y de las estrategias de composición, es fundamental, siendo quien guía al estudiante en la conquista de habilidades, tanto mecánicas como cognitivas, necesarias para la producción textual. Bajo esta concepción, el docente orienta, ayuda, discute, demuestra, da ejemplos, posibilita la apropiación de estrategias, herramientas y técnicas, para llevar a cabo con éxito la tarea de escribir. Además, hace ver el error como una oportunidad de mejorar la calidad de los textos, al revisar y corregir en función de lo que quiere comunicar el estudiante y no juzgando como bueno o como malo el producto obtenido.

En el mismo orden de ideas, la estrategia didáctica “Taller de escritura”, reafirma el rol del docente, descrito anteriormente y les concede a los estudiantes el lugar de participantes y protagonistas, lectores y escritores, evaluadores y evaluados, en un ambiente que promueve, tanto el trabajo individual como grupal, y la reflexión constante sobre cada paso dado en la construcción del texto. El proceso desarrollado a través de los Talleres de escritura fomenta la autonomía, la autorregulación, la confianza y la satisfacción frente a los escritos producidos. Así mismo, la Revista escolar, rescata la función que tiene la escritura, partiendo de una situación interesante, de unas intenciones claras y de la existencia de unos interlocutores reales.

En la intervención pedagógica, los Talleres de escritura permitieron seguir un proceso planeado y organizado para la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas de composición

escrita, en cuatro fases propuestas por el grupo DIDACTEXT. Este modelo fue aplicado con éxito en el grupo sexto uno, a pesar de algunas limitaciones y dificultades que se presentaron. Lo importante es la forma como se aterrice un modelo a la realidad que se está estudiando, incluyendo el contexto, los participantes y los recursos disponibles. Si se elige, en el caso de la escritura, una situación comunicativa interesante y una estrategia didáctica adecuada, los resultados son favorables y se mejora de forma significativa el nivel de esta competencia.

Además de los aportes que esta investigación pueda hacerle a la institución educativa, plantea ante todo, el inicio de un largo proceso en el fortalecimiento de las competencias comunicativas, desde las diferentes asignaturas y en cada grado. Los resultados son una muestra de todo lo que se puede lograr a través de la investigación pedagógica y se espera, por lo tanto, motivar a los directivos y docentes, para que se integren en la producción periódica de la Revista escolar y en el diseño de estrategias para la enseñanza de la composición escrita. Esta es una tarea que apenas comienza y el camino por recorrer no es fácil, pero junto a las dificultades hay también fortalezas que motivan y encaminan el trabajo a realizar. Lo importante es que la reflexión sobre nuestra labor docente y sobre la educación en general, avance hacia decisiones y acciones que permitan alcanzar las metas de calidad propuestas.

Bibliografía

Albarrán, M. (2005). *La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita*. Educere, 9(31), 545-551. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve>

Albarrán, M. (2009). *Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita*. Revista Didáctica. Lengua y Literatura. Ed. Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0909110019A/18784>

Albarrán, M. y García, M. (2010). *El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes*. Didáctica, Lengua y Literatura, 22, 15-32. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Mercedes_Garcia8/publication/277758774

Amaya, J. O. (2012). *La escritura de los adolescentes: estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación*. Enunciación, 17(1), 22-39. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/viewFile/4224/6323>

Atehortúa, J. (2010). *Mediador de Lecto-escritura y técnicas de estudio*. Recuperado <https://archive.org/stream/Atehortua2010MediadorDeLectoescrituraYTecnicasDeEstudio/Atehortua>

Badilla, L. (2006). *Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa*. Pensar en movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud, 4(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/4420/442042955005>

Camps, A. (2003). *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. *Lectura y vida*, 24(4), 2-11. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24_04_Camps.pdf

Camps, A. y Rivas, T. (1998). *Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa*. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 16, 49-60. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expressioescrita/regulaciondelprocesoderedaccionyaprendizaje.pdf>

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós Ibérica S. A.

_____ (1993). *Describir el escribir*. Barcelona, España: Paidós Ibérica S. A.

_____ (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Cassany/publication/28269204

_____ (1999). *Actitudes y valores sobre la composición escrita*. *Alegría de Enseñar*. *La revista para maestros y padres*, 40, 22-28. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33769170/Cssny_Actitudes_y_valores_sobre_la_composicion_escrita_Alegria_Colombia_1999

Coto, D. (1994). *Los talleres literarios como alternativa didáctica*. *Revista SIGNOS*. *Teoría y práctica de la educación* 11, 30-45. Recuperado de <http://revista-abaco.es/abacodigital/taller/introduccion.htm>

DIDACTEXT, G. D. D. D. T. G. (2003). *Modelo socio cognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos*. Didáctica, Lengua y Literatura, 15, 077-104. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Isabel_Garcia_Parejo/publication/39214008

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Fidalgo, R. y García, J. N. (2008). *El desarrollo de la competencia escrita a través de una enseñanza metacognitiva de la escritura*. Cultura y Educación, 20(3), 325-346. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jesus_Garcia33/publication/233615484

Flórez, R. y Tobón, A. (2003). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.

Flower, L. y Hayes, J. (2013). *Textos en contexto*. Los procesos de lectura y escritura. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y vida, 1-19.

Gómez, B. E. (2012). *Estrategias que permitan desarrollar la Composición Escrita en Alumnos de Secundaria* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11285/619679>

Gonzales, R. y Mata, F. (2005). *El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria*. Revista de educación, 336, 353-376. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_18.pdf

Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: Colección IDER.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

M E N (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Escribe y Edita.

_____ (1994). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co>

_____ (2016). Uso pedagógico de los resultados para el mejoramiento de los aprendizajes y el fortalecimiento curricular. Siempre día E.

_____ (2016). Matriz de referencia Lenguaje. Siempre día E.

_____ (2016-2017). Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje

Ramírez, R. (2010). *Didácticas de la Lengua y de la Argumentación Escrita*. Pasto, Colombia: Editorial Universitaria, Universidad de Nariño.

Redondo, R. F., Torrance, M. y Ramón, P. R. (2011). *Comparación de dos programas de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la competencia escrita*. *Psicothema*, 23(4), 672-680. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3940.pdf>

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32929055>

Anexos

Anexo No 1. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Yo _____ y yo _____ mayor de edad, () madre, () padre o () acudiente, representante legal del estudiante _____ de _____ años de edad, he (hemos) sido informado(s) a cerca del proyecto de investigación **“La enseñanza de estrategias de composición escrita, para la superación de dificultades en la producción de textos”**, que desarrollará la docente Sayre Arnory Morales Chingal en la asignatura de Lenguaje, como aspirante a magíster de la Universidad del Cauca, dentro del programa “Becas para la Excelencia Docente” del Ministerio de Educación Nacional.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mí (nuestro) hijo(a) en la grabación de videos, grabación de voz y tomas fotográficas, entiendo (entendemos) que:

- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en la grabación de videos, grabación de voz y tomas fotográficas, no tendrá repercusiones en su intimidad.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en la grabación de videos, grabación de voz y tomas fotográficas, no generará ningún gasto ni la docente investigadora recibirá remuneración económica por su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados se utilizaran únicamente para los propósitos de la investigación de la docente.
- La Universidad del Cauca y la docente investigadora garantizarán la protección de las imágenes de mí (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en el desarrollo del proyecto, beneficiará su formación integral.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados y de forma consciente y voluntaria

DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO para la participación de mi (nuestro) hijo(a) en la grabación de videos, grabación de voz y tomas fotográficas durante el desarrollo de la investigación.

Se firma en _____ a los _____ días del mes de _____ del año _____.

FIRMA DEL PADRE

C.C.

FIRMA DE LA MADRE

C.C.

FIRMA DEL ACUDIENTE

C.C.

Anexo No 2. Guión de la entrevista semiestructurada

Entrevista semiestructurada

Objetivo: Identificar las dificultades que presentan los estudiantes de grado sexto, en el proceso de composición escrita.

Dirigido a: estudiantes de grado Sexto 1

Tiempo aproximado: 30 minutos

Recursos: guión de la entrevista, grabadora de voz

Fecha: 16 al 30 de septiembre de 2.017

Guión:

1. ¿Qué es para ti la escritura?
2. ¿Qué importancia crees que tiene la escritura en la vida escolar?
3. ¿Qué importancia crees que tiene la escritura en la sociedad?
4. ¿Te gusta escribir o sólo lo haces por cumplir tareas escolares?
5. ¿En qué situaciones utilizas la escritura fuera del colegio?
6. ¿Encuentras diferencias entre copiar o transcribir un texto y producir un texto?
Menciona esas diferencias.
7. Según tu punto de vista ¿qué se debe tener en cuenta al producir un texto?
8. Cuando tienes la oportunidad o la tarea de producir un texto ¿qué tipo de texto prefieres? ¿Por qué?
9. ¿Qué dificultades sueles tener durante el proceso de composición escrita?
10. ¿Qué se te facilita al momento de hacer una composición escrita?

Anexo No 3. Respuestas de los estudiantes

Preguntas	Respuestas
1. ¿Qué es para ti la escritura?	<p>“Para mí, escribir es crear, imaginar, plasmar mis sentimientos, mis pensamientos y transmitir información” (E7).</p> <p>“Es el medio por donde uno puede comunicarse con las demás personas, contar historias, expresar sus sentimientos” (E8).</p>
2. ¿Qué importancia crees que tiene la escritura en la vida escolar?	<p>“Sirve para que tengamos un futuro, también es importante porque aprendemos a expresarnos bien” (E4).</p>
3. ¿Qué importancia crees que tiene la escritura en la sociedad?	<p>“La escritura en la comunidad es algo de gran importancia porque transmite conocimientos de unas personas a otras” (E7).</p> <p>“Para escribir la historia de todos, de nuestros fundadores, de nuestros presidentes, para escribir nuestras leyes y normas y para cumplirlas” (E8).</p>
4. ¿Te gusta escribir o solo lo haces por cumplir tareas escolares?	<p>“A mí en parte me gusta escribir, porque uno escribiendo se siente libre porque está expresándose por medio de la escritura” (E5).</p> <p>“Escribo para cumplir con mis tareas escolares y también escribo sobre mi vida y eso me hace sentir bien” (E7).</p> <p>“No me gusta escribir tanto solo en tareas escolares” (E3, E9).</p>
5. ¿En qué situaciones utilizas la escritura fuera del colegio?	<p>“A veces como distracción o a veces como para tareas que son de cuentos, también como para buscar de pronto imaginarse cosas que uno quiere como distracción, para quitarse de uno el estrés que tiene del estudio y de trabajos” (E10).</p> <p>“Me invento cuentos, fábulas, adivinanzas, etcétera” (E11).</p> <p>“Me gusta escribir notas y cartas para mis amigos, amigas y familiares” (E7, E3).</p> <p>“Cuando voy a comprar” (E6).</p> <p>“Cuando estoy triste o cuando estoy feliz” (E8).</p>
6. ¿Encuentras diferencias entre copiar o transcribir un texto y producir un texto? Menciona esas diferencias	<p>“Si, pues que al copiar usted no más está como pasando lo mismo que dice el autor. Y producir un texto es como poner a volar sus ideas” (E12).</p> <p>“La diferencia es cuando uno copia o transcribe un texto está pasando de un libro a otro, pero cuando uno produce el texto está plasmando pensamientos” (E7).</p> <p>“Si porque producir un texto es más alegre que copiar un texto” (E9).</p>
7. Según tu punto de vista ¿Qué se debe tener en cuenta al producir un texto?	<p>“Tener en cuenta puntos, comas, signos de interrogación, de admiración” (E2, E1, E12).</p> <p>“Según mi punto de vista para producir un texto debo leer y informarme sobre el tema a escribir (E7, E3), además de hacerlo con buena ortografía” (E7, E1, E5, E10, E11, E12).</p> <p>“La ortografía, la producción textual y que tenga sentido el texto” (E11).</p>
8. Cuando tienes la oportunidad o la tarea de producir un texto ¿qué tipo de texto prefieres? ¿Por qué?	<p>“Prefiero un texto narrativo porque puedo contar y escribir varias cosas” (E4, E10, E12)</p> <p>“Los cuentos porque me parecen más divertidos” (E11, E2, E5, E8).</p> <p>“Fábulas, prefiero las fábulas porque por medio de ella podemos transmitir una moraleja a un público infantil” (E7).</p> <p>“Yo preferiría el poema y el cuento, el poema porque es una forma bonita decir que quiere mucho a otra persona [...] y un cuento pues porque uno puede contar las cosas divertidas y las cosas animadas [...]” (E8).</p> <p>“Los descriptivos porque es como se siente una persona, como es” (E1).</p>

<p>9. ¿Qué dificultades sueles tener durante el proceso de composición escrita?</p>	<p>“Que a veces por mucho ruido me desconcentro y pierdo lo que tenía planeado escribir” (E3). “Que no tengo buena ortografía y repito una palabra artas veces” (E5, E1, E9, E10, E12). “La dificultad es que cuando yo pienso en mi mente lo que yo quiero escribir, yo me imagino lo que me pasó, digamos un diario, yo hago el recuerdo de tal cosa buena que me paso, pero el problema es como contarla, como escribirla, si contamos primero digamos, ¡ay me mandaron una carta! o cualquier cosa, como empezar a contar” (E8).</p>
<p>10. ¿Qué se te facilita al momento de hacer una composición escrita?</p>	<p>“Las ideas que me llegan” (E1). “Que cuando se lo que quiero y lo que tengo en la mente se me facilita mucho el escrito” (E2). “Imaginar, personajes, escenario y el escrito” (E6). “La ortografía y la producción textual” (E11). “Pues lo que más se me facilita son colocar los puntos” (E12).</p>

Anexo No 4. Instrumento de evaluación del proceso de composición escrita

EVALUACION DEL PROCESO DE COMPOSICION ESCRITA

Nombre del estudiante: _____

Tipo de texto: _____

Título del texto: _____

Sub-operaciones	Operación/indicador	Si	No	Observación
PLANIFICACION				
Generar y organizar ideas	Genera ideas a través de una técnica (lluvia de ideas, mapa de ideas, escritura libre, dibujos, explorar el tema, etc.)			
	Organiza las ideas a través de una técnica (mapa de ideas, hoja para pensar, guía para la organización de ideas, categorización de las ideas, numerar las ideas, flechas, corchetes, etc.)			
Fijar objetivos	Revela la estructura del texto (en la organización de ideas)			
	Queda clara la intención del escrito (en el borrador)			
TEXTUALIZACION				
	Ejecuta el plan elaborado			
	Realiza varios borradores			
REVISION				
Diagnosticar y operar en el contenido	Agrega nuevas ideas a las generadas (en la planificación)			
	Elimina ideas generadas (en la planificación)			
	Realiza correcciones en las ideas organizadas (planificación)			
Diagnosticar y operar en el fondo	Corrige la ortografía			
	Cambia vocablos			
	Corrige la morfosintaxis			
	Presenta el texto, una introducción, un cuerpo y conclusión.			
	Elabora una idea principal en cada párrafo			
	Evita repetir ideas			
	Evita exponer ideas contradictorias			
	Existe relación entre el título y el contenido			
	Utiliza adecuadamente los conectores			
	Emplea los signos de puntuación adecuadamente			
	Usa los pronombres de forma adecuada (tácitos o expresos)			
	Adecua los tiempos verbales			
	Adecua el registro al contexto donde va a circular el texto			

Adaptado de: Albarrán, M. (2005) “La Evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita”. (p. 548)

Anexo No 5. Talleres de escritura

TALLER DE PRODUCCION ESCRITA

BESTIARIO DE ANIMALES FANTASTICOS

TIPO DE TEXTO	Descriptivo	NUMERO DE SESIONES	Cuatro
FECHA	Octubre 12, 16, 17 y 18	NUMERO DE HORAS	Seis
OBJETIVO: Elaborar y presentar por escrito la descripción de un animal fantástico, que se deberá inventar a partir de animales conocidos, aplicando las estrategias modeladas por la docente.			

PRIMERA FASE: Acceso al conocimiento

1. Busca información en tu memoria, recuerda lo que has aprendido (responde oralmente)

- ¿Qué es describir?
- ¿Qué clases de descripción conoces?
- ¿Qué se debe tener en cuenta al hacer una descripción?
- ¿Cómo se organiza la información en un texto descriptivo?
- ¿Cómo se describe un animal?
- ¿Qué animales fantásticos conoces? ¿Cómo son?



Fuente: Google

2. Busca información en distintas fuentes

a. Lee la información entregada por la docente en el material impreso y en la cartelera:

- La descripción
- Recursos de la descripción
- Etapas para la elaboración de textos descriptivos
- Estructura de los textos descriptivos
- La descripción de animales
- Ejemplo de descripción de animales
- Bestiario Medieval
- Ejemplos de bestiarios fantásticos



Fuente: Google

b. Compara lo que leíste con tus conocimientos previos. Coméntalo con tu docente y compañeros. Pregunta lo que no has comprendido.

3. Piensa en la tarea de escritura que vas a desarrollar (escribe tu respuesta)

- ¿Tienes claro que es un texto descriptivo y que es un bestiario? _____
- ¿Ya tienes ideas para tu texto? _____
- ¿Quién leerá tu texto? _____
- ¿Cuál es la intención de tu texto? _____

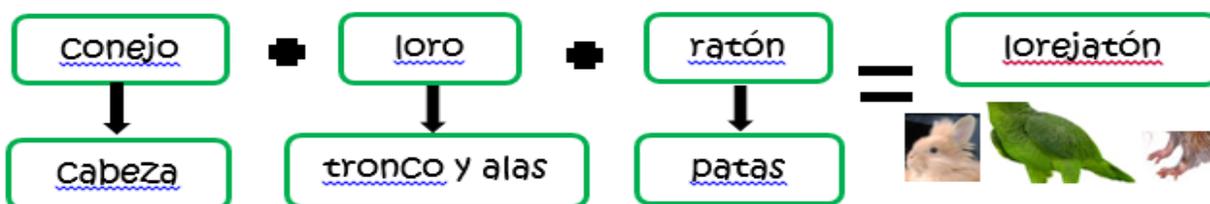
SEGUNDA FASE: Planificación

1. **Piensa** en los animales que escogerás para crear tu animal fantástico. Imagina que partes lo formarán y como lucirá.

2. **Selecciona la información** necesaria: nombre de dos o tres animales y la parte que tomarás de cada uno.



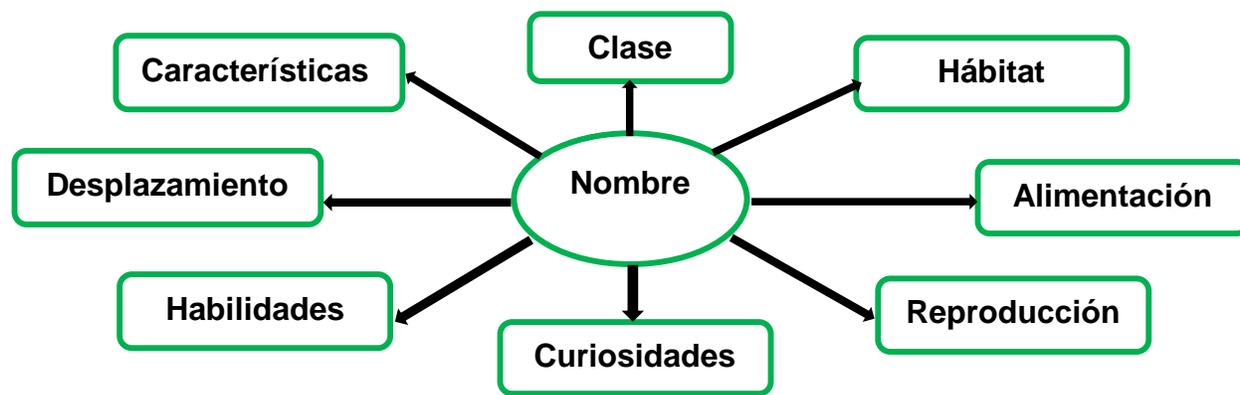
Fuente: Google



Elabora un esquema como el anterior para presentar tus ideas y dibuja tu animal fantástico.

4. **Clasifica y organiza la información** a cerca de este animal. Utiliza lo que has aprendido en biología, el material de tu portafolio y la información de la cartelera. Puedes también, consultar libros y enciclopedias o preguntarle a tus compañeros y docentes.

Utiliza el organizar gráfico **telaraña**:



TERCERA FASE: Producción textual

1. Desarrolla las ideas

A partir del plan elaborado con la docente, redacta tu texto desarrollando las ideas planteadas en los esquemas anteriores.

2. Escribe un primer borrador



Fuente: Google

Organiza la información en párrafos teniendo en cuenta: la mayúscula y el punto al separar las oraciones, la ortografía, los signos de puntuación y los conectores.

3. Supervisa el desarrollo del texto



Fuente: Google

Cada vez que tengas dudas utiliza el diccionario, libros o material impreso del portafolio. También le puedes preguntar a tus compañeros o docente.

PARA TENER EN
CUENTA:

Normas de
textualidad

Coherencia

El tema se debe desarrollar a lo largo del texto, siguiendo un plan previamente establecido.

Cohesión

Todas las partes del texto deben ir conectadas.

Adecuación

Se debe adaptar al tema, al propósito, al lector y a la situación de comunicación.

Título

(Nombre del animal fantástico)

Introducción: (un párrafo)
Presentación del animal fantástico; que partes lo forman; Características físicas más notorias como el tamaño, el color, de que está cubierto, sonido que emite etc.

Desarrollo: (dos o más párrafos)
lugar donde vive, descripción del hábitat, como se desplaza, de que se alimenta, como consigue su alimento, como se reproduce, cuantas crías tiene, como las cuida, como se protege, vive solo o en manada etc.

Conclusión: (un párrafo)
Comportamientos o habilidades particulares. Datos curiosos sobre este animal.

CUARTA FASE: Revisión

1. Lee el borrador de tu texto, examinando el contenido, la organización de las ideas y el manejo del lenguaje.

2. Revisa individualmente tu escrito: has una relectura detallada para detectar los errores gramaticales, ortográficos, de puntuación y de monotonías (repetición no intencionada de palabras).



Fuente: Google

¿Qué errores identificaste al leer tu texto?

3. Resuelve los problemas textuales identificados, teniendo en cuenta estos procedimientos:

Adición:
agregar ideas nuevas

Omisión:
eliminar detalles irrelevantes para el desarrollo de la temática del texto

Sustitución:
cambiar términos imprecisos por otros más precisos y apropiados

Reordenamiento:
volver a organizar la estructura de algunas oraciones o de algunos párrafos

4. Escribe la segunda versión de tu texto.

5. Elige un(a) compañero(a) para la coevaluación. Utilicen la **Pauta de evaluación por parejas**, siguiendo las instrucciones que se dan en ella.

6. Analiza los resultados de la coevaluación.

¿Qué cambios o ajustes harás a tu texto, a partir de las observaciones y sugerencias de tu compañero?

7. Resuelve los problemas identificados por tu compañero(a). **Escribe la tercera versión de tu texto.**

8. Lee esta última versión y realiza la autoevaluación del proceso que has desarrollado, utilizando la **Pauta de autocontrol del proceso de redacción.**

9. Presenta la versión final de tu texto a la docente, para la última revisión y publicación.

TALLER DE PRODUCCION ESCRITA

CADA LETRA ES UN VERSO

TIPO DE TEXTO	Lirico	NUMERO DE SESIONES	Cuatro
FECHA	7, 8, 9 y 10 de noviembre	NUMERO DE HORAS	Cuatro
OBJETIVO: Escribir un acróstico con el nombre de la institución, utilizando los recursos del lenguaje literario.			

PRIMERA FASE: Leer para saber

1. Recuerda lo que sabes sobre este tema y responde oralmente:

- ¿Has escuchado el término “acróstico”?
- ¿Has leído algún acróstico?
- ¿Sabes cómo se elabora esta clase de texto?



Fuente: Google

2. Lee la siguiente información

Definiciones de acróstico

- Se llama acróstico a la composición poética cuya primera letra de cada verso, al leerse en forma vertical, forma una palabra o incluso una frase. Excepcionalmente la columna que debe leerse puede que sea la formada por la última letra o la letra media de cada verso. Si el acróstico aparece a mitad del verso se denomina **acróstico mesótico**; si aparece al final, **acróstico tenlético**.
- El acróstico fue un artificio retórico muy utilizado en el siglo XV.
- Etimológicamente la palabra acróstico proviene del griego **craken**, que significa 'extremo', y de **stikhos**, que quiere decir 'línea' o 'verso'.

Tomado de: <http://www.ejemplosliterarios.com/2013/05/que-es-un-acrostico-ejemplo-de-acrostico.html>

- Los acrósticos son palabras o frases insertas en una composición literaria, de lectura vertical o diagonal.

Tomado de: <http://planetadepapel.blogspot.com.co/2010/11/que-es-un-acrostico.html>

- Un acróstico es un recurso literario y poético que se forma cuando las letras iniciales, intermedias o finales de los versos de un poema forman una palabra, siempre y cuando éstas sean leídas de forma vertical. Muchas veces se utilizaron acrósticos para introducir palabras clave dentro de poemas. Es muy común el caso de encontrar el nombre de la persona a la cual va dedicado el texto en forma de acróstico.
- Generalmente, los acrósticos forman parte del **Género lírico**, es decir, de la poesía. Han sido muchos los escritores que desde la antigüedad hasta nuestros días han practicado este recurso poético. Por otro lado, un acróstico también puede ser utilizado en otro tipo de géneros. En la publicidad, por ejemplo, también se pueden encontrar acrósticos como una forma de llamar la atención del público.

Tomado de: <http://www.escolares.net/lenguaje-y-comunicacion/el-acrostico/>



Fuente: Google

Acróstico de AMOR

Al abrirte la ventana
 Mi destino iluminaste
 Oh, Amor, que al fin llegaste
 Reviviendo mi mirada.



Fuente: Google

3. Observa el video que presenta la docente y sigue la letra de la canción. Presta atención a la primera letra de cada verso y responde:

- ¿Hay un acróstico en la canción? _____
- ¿Dónde está ubicado? _____
- ¿Qué dice? _____
- ¿Cuál verso te gusta más? _____

Caminemos juntos

Jairo Varela 1990

Juntos, caminemos juntos,
otra oportunidad que me da la vida,
saber que tú eres mi obra consentida,
el hijo que pidiera cuando a tu madre conociera.

Luz, dale luz a tus sentidos,
úngelos con sabia fresca de aquel árbol,
imaginación acude en el peligro,
sobrio cuando tomes decisiones.

Sabio, preparando el camino,
amigo, saber cuál es el amigo,
no hagas caso al que es mezquino,
toca la puerta al buen vecino.

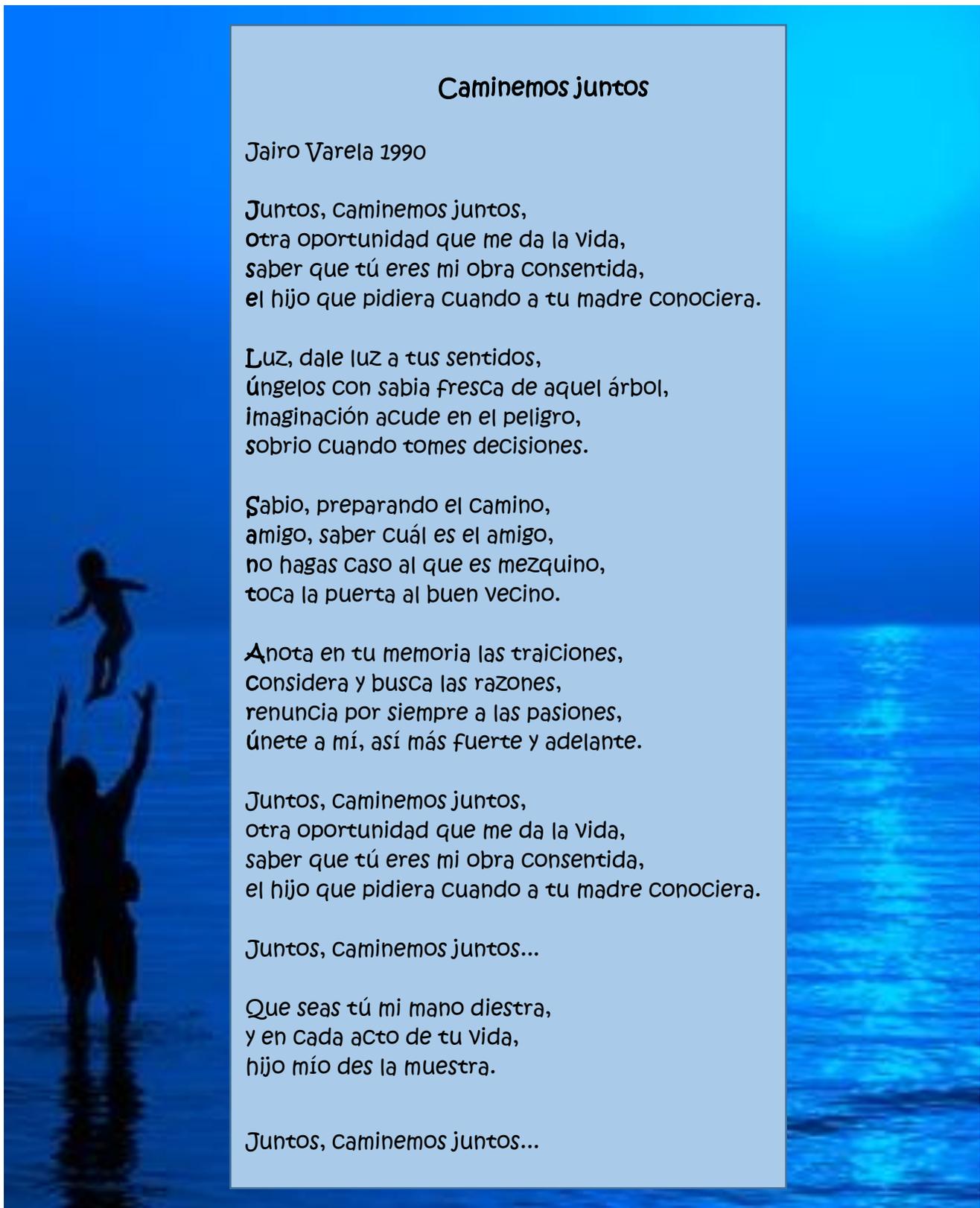
Anota en tu memoria las traiciones,
considera y busca las razones,
renuncia por siempre a las pasiones,
únete a mí, así más fuerte y adelante.

Juntos, caminemos juntos,
otra oportunidad que me da la vida,
saber que tú eres mi obra consentida,
el hijo que pidiera cuando a tu madre conociera.

Juntos, caminemos juntos...

Que seas tú mi mano diestra,
y en cada acto de tu vida,
hijo mío des la muestra.

Juntos, caminemos juntos...



4. Piensa en la tarea de escritura que vas a desarrollar. Antes de comenzar a escribir el acróstico, responde:

- ¿Has comprendido el concepto de acróstico? _____
- ¿Te parece fácil o difícil esta tarea? _____
¿Por qué? _____
- ¿Qué tema escogerías para construir un acróstico? _____

- ¿Cuál sería el objetivo de tu escrito? _____

- ¿A qué publico iría dirigido? _____

SEGUNDA FASE: Pensar para escribir

1. Piensa en un tema sobre el cual te gustaría escribir, algo que te haga sentir diferentes emociones. Piensa en aquello que te produce alegría, admiración, tranquilidad, tristeza, melancolía, etc. y defínelo con una o varias palabras.



Fuente: Google

2. Escribe de forma vertical, la palabra o palabras que escogiste para tu acróstico.

3. Decide en qué posición estará ubicada esta palabra dentro del acróstico. Recuerda que puede ir al principio de los versos del poema, en medio o al final.

4. Piensa algunas palabras con cada letra, que se relacionen con el tema y escríbelas como aparece en el ejemplo:

A	➔	alto	guardián	sombra	amigo
R	➔	ramas	aroma	raíces	protector
B	➔	brota	abraza	besa	abundancia
O	➔	hojas	generoso	frutos	ofrece
L	➔	libre	flores	sol	cielo

5. Selecciona las palabras con las cuales formarás los versos de tu poema, de acuerdo con los sentimientos, emociones o ideas que vas a expresar. Por ejemplo: **guardian, protector, brota, ofrece, sol.**

TERCERA FASE: Escribir para expresar

1. Desarrolla tus ideas: escribe algunos versos incluyendo las palabras seleccionadas. Si son sustantivos o adjetivos, pueden variar en género o número al construir los versos y si son verbos, pueden variar también al conjugarse.

2. Elabora un primer borrador formando un poema con los versos. Puedes utilizar rima asonante o consonante e incluir los recursos estilísticos estudiados, para darle mayor expresividad al poema.

Resalta las letras que forman el acróstico, según su ubicación. Observa el ejemplo:



Fuente: Elaboración propia

3. Supervisa el desarrollo del texto

- Ten en cuenta que el acróstico se construye dentro de un poema, por lo tanto, los versos deben ir relacionados entre sí para expresar tus sentimientos y pensamientos.
- Comprueba que se puede identificar fácilmente, la palabra que se forma en la composición.
- Durante la redacción del poema, puedes compartir ideas con tus compañeros y docente para enriquecer tu escrito.
- Utiliza también, el diccionario, el cuaderno de lenguaje donde está el tema “género lírico” y los libros de poesía de la biblioteca escolar.

CUARTA FASE: Revisar para publicar

1. Lee el borrador de tu poema en voz alta, con la entonación adecuada para comprobar el ritmo y la musicalidad de los versos.

2. Revisa detalladamente la letra, la ortografía, los signos de puntuación, la organización de las ideas y el manejo del lenguaje.



Fuente: Google

3. Resuelve los problemas textuales identificados, aplicando estos procedimientos:

Agregar ideas
nuevas

Eliminar palabras o
expresiones inadecuadas

Cambiar algunas palabras
por otras más apropiadas

Reorganizar la estructura
de algunos versos

Incluir recursos
estilísticos

Mejorar la letra y
presentación del poema



Fuente: Google

4. Escribe la segunda versión de tu texto con los cambios o ajustes necesarios.

5. Intercambia tu poema con un(a) compañero(a) para la **coevaluación**. Utilicen la **Pauta de evaluación por parejas**, siguiendo las instrucciones que se dan en ella.

6. Analiza los resultados de la coevaluación.

¿Qué cambios o ajustes harás a tu acróstico, a partir de las observaciones y sugerencias de tu compañero?

7. Escribe una tercera versión, si es necesario, y elabora un cartel para presentar tu acróstico a todo el curso. Escribe con letra clara y decóralo con imágenes alusivas al tema.

8. Presenta tu acróstico leyéndolo ante tus compañeros. Pide su opinión a cerca de tu poema y escucha sus observaciones y sugerencias. Así mismo, presta atención a las exposiciones de tus compañeros y expresa tus apreciaciones sobre ellos, para ayudarlos a mejorar sus composiciones.

Anexo No 6. Pauta de autoevaluación

PAUTA DE AUTOCONTROL DEL PROCESO DE REDACCION

Fecha: _____

Tipo de texto: _____

Título del texto: _____

Objetivo: Reflexionar sobre el proceso de composición escrita que se ha desarrollado, reconociendo aciertos y dificultades para mejorar la calidad del texto.

CRITERIOS DE EVALUACION		RESPUESTAS
1. He escrito el texto	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde? • ¿En cuánto tiempo? • ¿Solo o en grupo? • ¿He utilizado pautas o esquemas? 	
2. Las instrucciones de la maestra	<ul style="list-style-type: none"> • Las he entendido • Me han resultado útiles • Me han parecido complicadas 	
3. He planificado el texto	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En cuánto tiempo? • ¿Cómo lo he hecho? (esquema, mapa conceptual, lluvia de ideas...) 	
4. He hecho un borrador	<ul style="list-style-type: none"> • Siguiendo fielmente lo que había planificado • Siguiendo la planificación pero introduciendo algún cambio • Cambiando totalmente lo que había planificado 	
5. He revisado el texto	<ul style="list-style-type: none"> • A medida que iba escribiendo • Al finalizar el borrador • A medida que iba escribiendo y al acabar el borrador • He corregido la ortografía y la puntuación • He corregido el contenido y la organización del texto 	

6. He tenido dificultades para	<ul style="list-style-type: none"> • Empezar a escribir • Encontrar materiales para informarme • Redactar el texto (encontrar las frases, las palabras adecuadas, ordenarlas...) 	
7. He resuelto las dificultades	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntando a la maestra • Consultando el diccionario u otros materiales • Preguntando a los compañeros o familiares 	
8. Después de leer mi texto o que el profesor lo corrigiera, lo he vuelto a escribir	<ul style="list-style-type: none"> • Porque los compañeros no lo habían entendido • Me lo ha pedido la maestra • Había muchas faltas: de ortografía, de léxico, de puntuación, etc. • El escrito no corresponde a la estructura del tipo de texto (narrativo, descriptivo, lirico, informativo, expositivo etc.) 	
9. Para escribir mi texto he utilizado	<ul style="list-style-type: none"> • Diccionarios • Libros de texto • Libros de la biblioteca relacionados con el tema • Los materiales (cuadros, esquemas, etc.) de planificación • El material impreso de mi portafolio • La información de los carteles 	
<p>Lo que me ha ayudado a escribir este texto ha sido</p> <hr/> <p>He aprendido</p> <hr/> <p>Es conveniente que la próxima vez tenga en cuenta</p> <hr/> <hr/>		

Adaptado de: Camps, A. y Rivas, T. (1998) "Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa". (p. 9)

Anexo No 7. Pauta de coevaluación

PAUTA DE EVALUACIÓN POR PAREJAS

Fecha: _____

Tipo de texto: _____

Título del texto: _____

Objetivo: Revisar el texto de un(a) compañero(a) para reconocer sus aciertos y desaciertos, hacer sugerencias al respecto y ayudarle a mejorar su producción escrita.

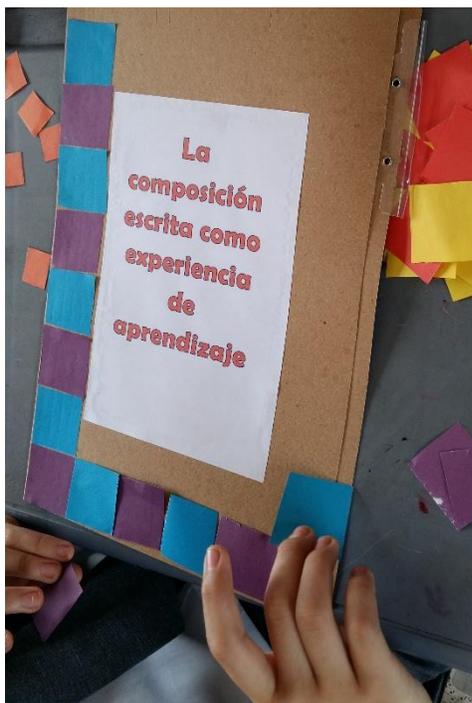
1. Elige un(a) compañero(a) para revisar los textos mutuamente.
2. Pide a tu compañero(a) que lea su texto en voz alta.
3. Escúchalo(a) atentamente
4. Responde las preguntas siguientes:

a. ¿Crees que el texto es interesante?	
b. ¿Crees que le falta algo?	
c. ¿Hay algo poco claro o mal expresado?	
d. ¿Puedes sugerir algunas palabras o expresiones para mejorarlo?	
e. ¿Podrías encontrar una mejor manera de empezar o de acabar el texto?	
f. ¿Crees que es demasiado largo? ¿o demasiado corto?	
g. ¿Se puede cambiar algo?	
h. ¿El texto corresponde a lo que se tenía que escribir o a lo que se proponía su autor?	

5. Escribe alguna observación o sugerencia para tu compañero(a):

Adaptado de: Camps, A. y Rivas, T. (1998) "Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa". (p. 10)

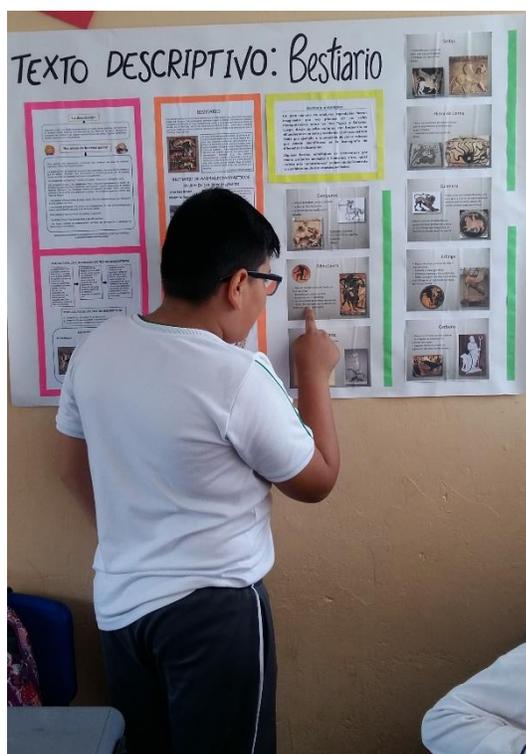
Anexo No 8. Desarrollo de la Intervención Pedagógica



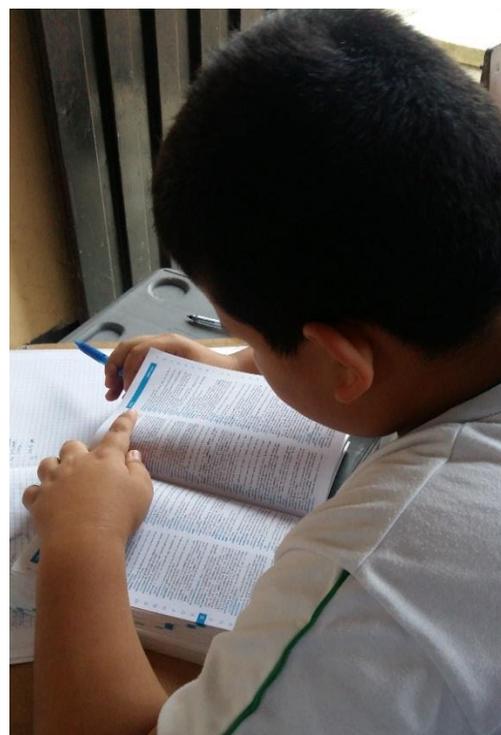
Decoración y organización del Portafolio



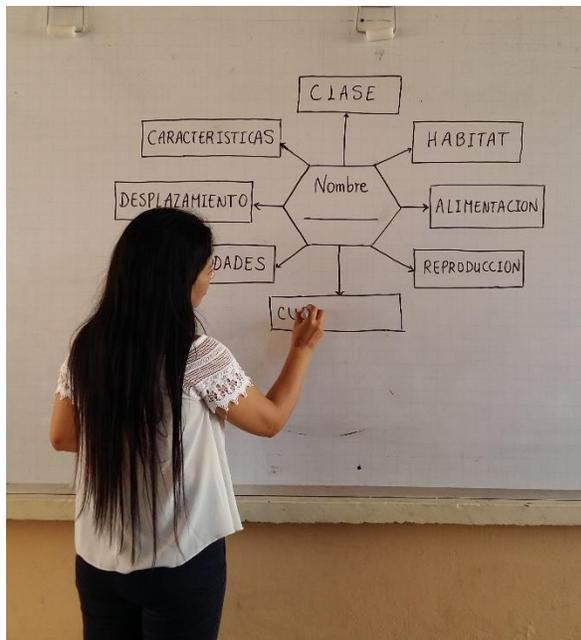
Lectura del material organizado en el Portafolio



Lectura de la información presentada en carteles. **Fase 1: Acceso al conocimiento**



Utilización de fuentes de consulta como el diccionario. **Fase 1: Acceso al conocimiento**



Modelado de la docente. **Fase 2: Planificación**
Bestiario de animales fantásticos



Modelado de la docente.
Fase 3: Producción textual Acróstico



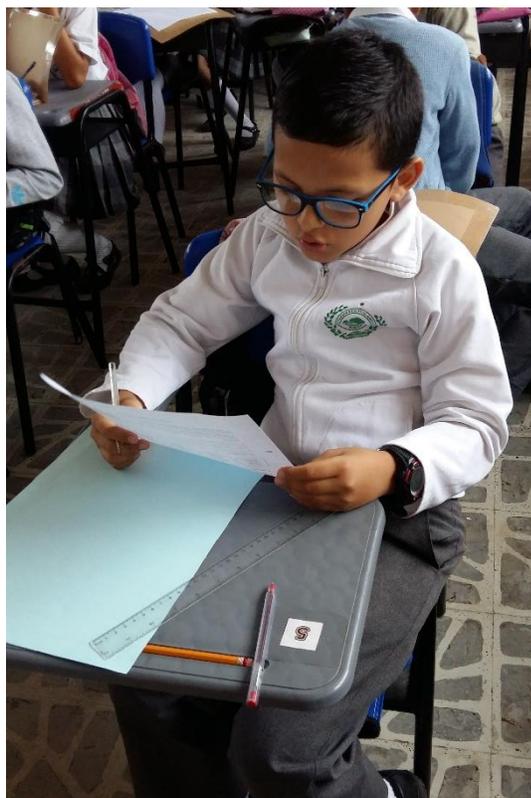
Desarrollo del Taller de escritura. **Fase 2 y 3**



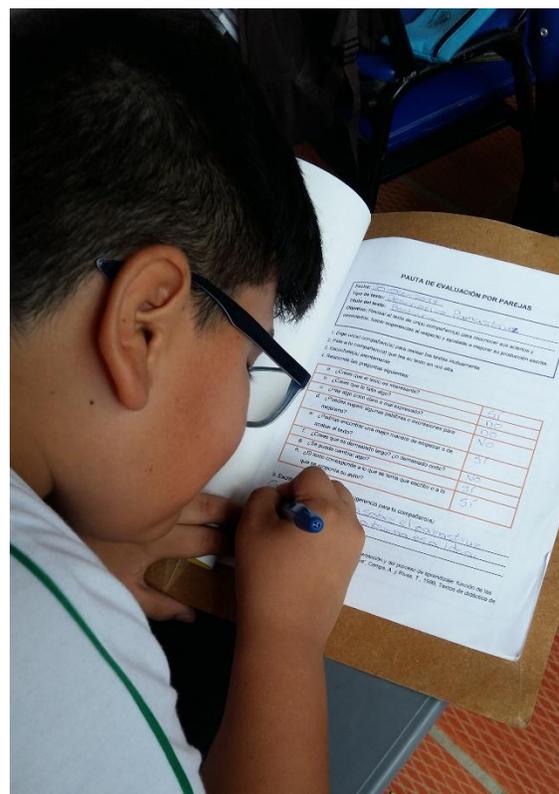
Encuentro con el Rector de la Institución para escribir su Biografía



Entrevista a un exalumno de la I.E



Autoevaluación. Fase 4: Revisión



Coevaluación. Fase 4: Revisión

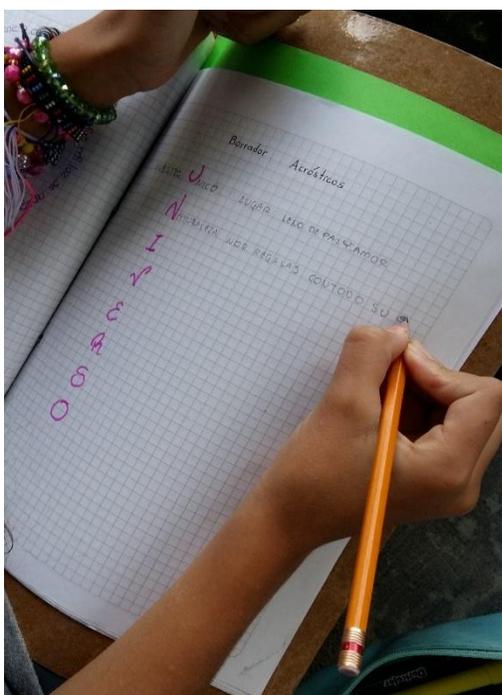
Desarrollo del Taller de escritura “Cada letra es un verso”



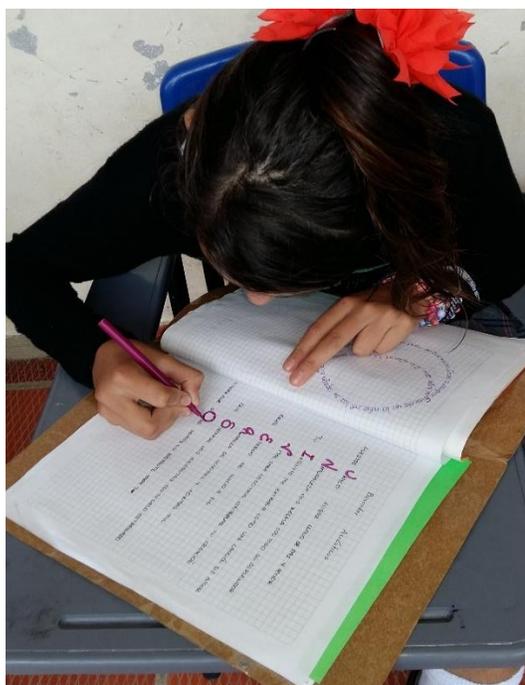
Lectura de explicaciones y ejemplos



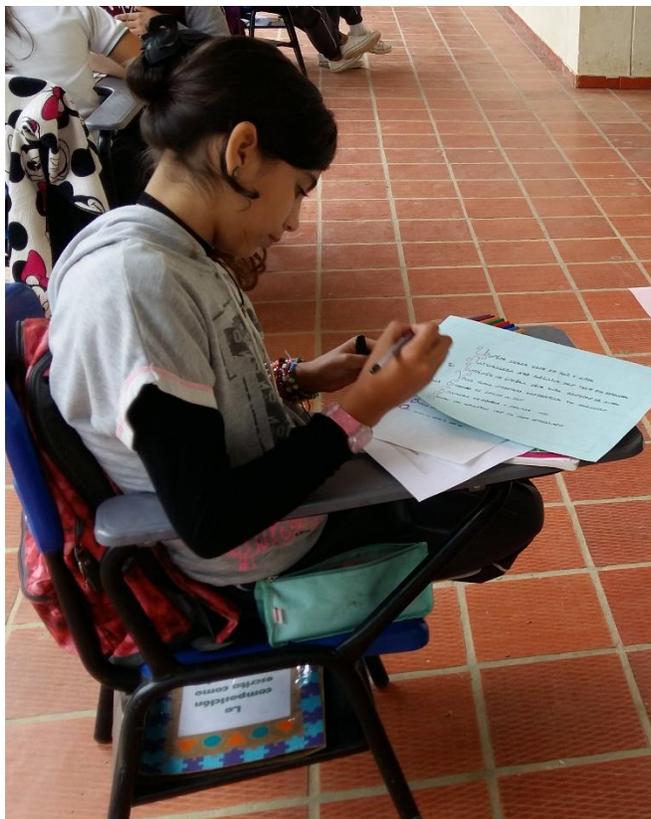
Planificación con la técnica Lista de palabras



Organización de ideas y elaboración del primer borrador



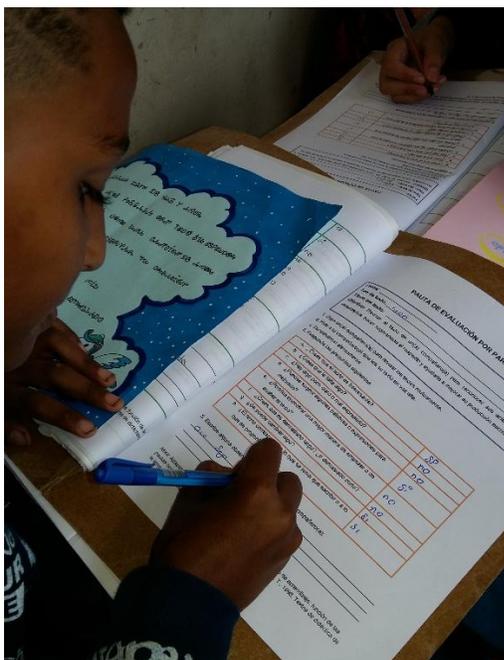
Elaboración del segundo borrador



Elaboración de la tercera versión del texto



Texto para exponer ante los compañeros



Revisión del texto mediante la Coevaluación



Versión final del Acróstico para publicar