

**LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE
COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL INTERVENCIÓN PEDAGOGICA
EN DOCENTES Y ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
NOROCCIDENTE**



**LEIDY JOHANNA GUAMPE SANDOVAL
SANDRA PATRICIA CRUZ SALAMANCA**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN LENGUAJE
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
POPAYÁN, ABRIL DE 2018**

**LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE
COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL INTERVENCIÓN PEDAGOGICA
EN DOCENTES Y ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
NOROCCIDENTE**

**Trabajo de grado para optar al título de
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN - MODALIDAD PROFUNDIZACIÓN**

**LEIDY JOHANNA GUAMPE SANDOVAL
SANDRA PATRICIA CRUZ SALAMANCA**

**DIRECTORA
Mg. ALBA LUCIA PEDRAZA BOLAÑOS**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN LENGUAJE
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
POPAYÁN, ABRIL DE 2018**

Nota de aceptación

Director _____

Mg. ALBA LUCIA PEDRAZA

Jurado _____

Mg. OLGA MARLENE CAMPO RUIZ

Jurado _____

Mg. SONIA ELIZABETH GUERRERO

Fecha y lugar de sustentación: Popayán, 25 de abril de 2018

**A DIOS QUE PUSO TODO A NUESTRO FAVOR,
A NUESTRAS FAMILIAS POR SU APOYO**

Johana y Sandra.

Contenido

Introducción	10
1. Capítulo 1	16
Una Mirada a mi Contexto: De la contextualización.....	16
1.1 JUSTIFICACIÓN.....	18
1.2 PREGUNTA PROBLEMA	20
1.3 CONTEXTO.....	22
1.4 OBJETIVOS.....	23
1.4.1 OBJETIVO GENERAL.....	24
1.4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	24
1.5 ANTECEDENTES	24
2. Capítulo 2	30
Apropiación de nuevos conceptos: Referentes conceptuales	30
2.1 LA LECTURA	31
2.2 LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.....	33
2.3 LA ESCRITURA.....	36
2.4 CONCEPCIONES SOBRE LA ESCRITURA.....	38
2.5 TEXTO MULTIMODAL	40
2.6 ESCRITURA Y LECTURA COMO PROCESO DE APRENDIZAJE	42
2.7 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	45
3. Capítulo 3	46
Orientando la labor educativa. Marco metodológico.....	46
3.1 PARADIGMA Y ENFOQUE	46
3.2 TECNICAS Y PROCEDIMIENTOS	48
4. Capítulo 4	53
Recuerdos y experiencias sobre los hallazgos.....	53
5. Conclusiones.....	67
BIBLIOGRAFIA.....	68
Anexos.....	72

Lista de Graficas e imágenes

Imagen 1. Fases de la investigación.....	47
Imagen 2. Protocolo de las sesiones de trabajo situado. MEN. PTA.....	49
Imagen 3.Ficha de registro de STS 1. Problema retórico.....	55
Imagen 4. Conclusiones STS Problema retórico.....	57
Imagen 5. Secuencias didácticas sobre la escritura en el contexto.....	58
Imagen 6. Esquema general de la STS 3 Acciones didácticas de escritura.....	60
Imagen 7. Decálogo STS 3 Acciones didácticas en el aula.....	60
Imagen8. STS 4 Textos multimodales.....	61
Imagen 9.STS 4 DBA textos multimodales.....	62
Imagen 10. STS 4 Infografía 1 de docentes.....	63
Imagen 11. STS 4 Infografía 2 de docentes.....	63

Lista de anexos

Anexo 1. Encuesta a docentes.....	72
Anexo 2. STS 1. Problema Retórico.....	74
Anexo 2.1 Glosario.....	74
Anexo 2.2 Tareas de escritura.....	74
Anexo 2.3. Ficha.....	75
Anexo 2.4 Propósitos de escritura.....	75
Anexo 2.5. Audiencia para escritores.....	76
Anexo 2.6 Temas de escritura.....	76
Anexo 2.7. Caja de herramientas.....	77
Anexo 2.8 Ficha de retos de escritura.....	77
Anexo 3. STS 2. Tipologías textuales para la escritura.....	78
Anexo 3.1. Documentos revisados.....	78
Anexo 4. STS 3. Acciones didácticas de escritura.....	79
Anexo 4.1. Definiciones para recordar.....	79
Anexo 4.2. Escarapelas.....	79
Anexo 4.3 La sorpresa de Dandi.....	80
Anexo 4.4. Pared de nombres.....	80
Anexo 4.5 Escribir mundos mejores.....	81
Anexo 4.6. Antes – durante y después.....	81
Anexo 4.7. Cognición – comprensión.....	82
Anexo 4.8 Texto icónico.....	82
Anexo 4.9 Lenguaje como creación.....	83
Anexo 4.10. Actividad para Transición.....	83
Anexo 4.11. Línea de tiempo.....	84
Anexo 5 .STS 4. Comprensión y producción de textos multimodales.....	85
Anexo 5.1. Glosario.....	85
Anexo 5.2 Palitos con nombre.....	85
Anexo 6.Consentimiento informado para docentes.....	86

Resumen

La propuesta “La construcción de los procesos de enseñanza de comprensión y producción textual intervención pedagógica en docentes y estudiantes de la I.E Noroccidente”, tiene como objetivo fortalecer el proceso escritural de los docentes a través de estrategias de producción escrita que los maestros replicaron con los estudiantes de la Institución en los niveles de primaria y un grado de secundaria. Para ello, se desarrolló un estudio investigativo de carácter cualitativo basado en cinco fases, desde la recolección de la información referente a las concepciones de escritura hasta los hallazgos y la formulación de sesiones de trabajo situado (STS) que buscan orientar el proceso de escritura en primera instancia del docente y posteriormente del estudiante. Se emplearon instrumentos como los cuestionarios semiestructurados y las entrevistas, aplicados a los docentes y a un grupo poblacional de estudiantes. El desarrollo de esta a propuesta de intervención pretende contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje de la escritura en la escuela en docentes con seguimiento a estudiantes.

Palabras clave: escritura, concepciones,, docentes, educación, estudiantes, intervención pedagógica.

Abstrac

The proposal "The construction of teaching processes of comprehension and textual production, pedagogical intervention in teachers and students of EI Noroccidente", aims to strengthen the scriptural process of teachers through written production strategies to replicate with students of the Institution in the primary levels and a secondary level. For this, a qualitative study is developed based on a methodology in five phases, from the collection of information regarding the conceptions of writing to the findings and the formulation of sessions of work located (STS) that seek to guide the process of writing in first instance of the teacher and later of the student. Instruments such as semi-structured questionnaires and interviews were used, applied to teachers and a population group of students. The development of this intervention proposal intends to contribute to the strengthening of teaching-learning processes of writing in the school in teachers with follow-up to students.

Key words: writing, conceptions, teachers, education, students, pedagogical intervention.

Introducción

El lenguaje es por excelencia el medio de significación, el vehículo de comunicación y el marco más importante donde se desarrolla complejos procesos cognitivos, sociales e históricos. Para activar toda esta compleja red de actos comunicativos es necesario que el individuo desarrolle ciertas habilidades básicas, las que le permitirán formar parte de la interacción comunicativa en contextos diversos, es decir ser competente lingüísticamente.

Así pues, el movilizarnos en el ámbito social nos exige responder a interacciones constantes con el fin de intercambiar mensajes, significados, percepciones, etc. Es aquí donde el fortalecimiento y desarrollo del hablar, escuchar, leer y escribir se hace tan importante.

Muchas veces pensamos que las habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar son innatas a nuestro desarrollo como seres humanos y no necesitan fortalecerse; sin embargo, en los contextos escolares empezamos a notar una gran dificultad en la competencia de algunas de ellas, en especial a nivel de la lectura y la escritura. Sabemos que escritura y lectura son como el haz y el envés de un mismo proceso, sin embargo fortalecemos más la comprensión lectora porque aparentemente así respondemos con mayor acierto a las pruebas externas en las que deben participar las instituciones educativas.

Ahora bien, en la escuela, los docentes pensamos que los procesos escritores y lectores ya están desarrollados en el niño o en el joven y por tanto no nos dedicamos a fortalecerlos sino que trabajamos o exigimos resultados. Pero muchas veces no nos

preguntamos si nosotros como los guías del aula tenemos claro el valor de la escritura y la lectura y sus innumerables ventajas en la competencia lingüística y social no sólo del estudiante sino de nosotros como profesionales y personas que interactuamos constantemente en el campo lingüístico. Olvidamos evaluarnos como docentes así como nuestro papel y compromiso en el aula.

Por ello para desarrollar esta intervención fue necesario partir de las concepciones y el trabajo del docente en torno a procesos como la escritura y la lectura, si bien es cierto, el área de lengua castellana está trazada desde estándares y competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) que destacan y valoran el papel del lenguaje y la comunicación en la formación de los estudiantes, debemos apuntar a que estos lineamientos no sólo sean el derrotero de un área, sino que todos los docentes de manera transversal puedan fortalecer sus procesos escritores y lectores y así hacer un puente efectivo con los estudiantes desde cualquier área del conocimiento.

Así Pues, este trabajo informa sobre el proceso de intervención realizado en la Institución Educativa Noroccidente donde participaron 12 docentes de diferentes grados. La realización del proyecto se centró en el fortalecimiento del proceso de enseñanza de la comprensión y la producción textual a través de guías de trabajo, nombradas aquí como sesiones de trabajo situado (STS); desde donde se reflexionó sobre la importancia de comprender y producir diferentes tipos de textos en contextos específicos como el nuestro: rural y con modalidad técnica agropecuaria.

La comprensión y producción textual son categorías bastante amplias y en el desarrollo del proyecto de intervención se trabajó con los docentes orientaciones

pedagógicas que giraban en pro de mejorar el proceso lector y escritor en el aula de clase, sin embargo, debemos reconocer que se enfatizó un poco más en la comprensión lectora, en tanto, tres de las STS reflejan varias estrategias frente a este tema.

Así que al poner en marcha el proyecto nos dimos cuenta de cuan ambicioso podría ser trabajar con las dos categorías a profundidad, en especial por el tiempo de ejecución, así que las STS se ejecutan con los dos procesos en porcentajes diferentes. De las cuatro sesiones de trabajo tres se relacionan con la lectura y se trabajan aspectos guías del acto de escribir, pero solo en la STS final se da la producción escrita por parte de los docentes, esta sesión se enfoca en la construcción de textos multimodales, donde se tomó como derrotero la modalidad institucional, puesto que los textos giran en torno a aspectos ambientales y agrícolas.

El proceso de fortalecimiento en comprensión y producción textual con docentes tiene una incidencia directa sobre los estudiantes, puesto que los profesores replicaran con ellos la formación trabajada en las STS. Esta replica se realizará en la etapa de seguimiento, este momento se convertirá en un acompañamiento que los maestros que participaron en la experiencia harán con los estudiantes aplicando las estrategias abordadas para fortalecer los procesos de comprensión y producción textual.

Esta etapa en mención será posterior a la realización del proyecto de intervención con docentes y la intención se encamina a que los estudiantes mejoren su comprensión textual y se acerquen con herramientas más adecuadas a la producción textual en el aula de clase.

Para ello los docentes realizarán pruebas de caracterización a los estudiantes que diagnosticaran los niveles de producción y comprensión textual en el que se encuentran, después se darán orientaciones pedagógicas para mejorar los aprendizajes críticos que se tengan en torno a la lectura y la escritura. Esta etapa de seguimiento se realizara durante los años siguientes a la culminación de la maestría.

Así pues, el proyecto de intervención realizado en la institución educativa Noroccidente respondió a algunas necesidades institucionales, en algunos casos de manera amplia como en el fortalecimiento de la enseñanza de la comprensión lectora, en especial porque se busca que el desarrollo de este aspecto incida en los estudiantes para que al enfrentar las pruebas saber vayan con mejores herramientas hasta las ahora utilizadas; por otra parte en lo referente a la escritura, las necesidades institucionales fueron abordadas de manera parcial, puesto que nos acercamos solo a un tipo de texto: multimodal y no pudimos abordar la construcción de otras siluetas textuales que son pertinentes en nuestro contexto rural como los textos instructivo, argumentativos y descriptivos.

No por ello podemos afirmar que la intervención aportó poco al fortalecimiento de las competencias lectoras y escritoras, este trabajo sirvió como primer paso institucional en la formación y reflexión docente dentro del campo de la lectura y la escritura, en la primera competencia los docentes trabajaron tipologías textuales, niveles de lectura, secuencias textuales, orientaciones durante la lectura (antes, durante y después) y referente a la escritura trabajaron textos multimodales los cuales se enfocaron sobre el contexto institucional escribiendo sobre temas contextuales como la huerta escolar. También la propuesta aportó el uso de las STS, sesiones que permitieron unificar concepciones y criterios sobre los procesos lectores y escritores, fortaleciendo los conocimientos de los

docentes y aportando a ellos orientaciones pedagógicas para ser replicadas con los estudiantes.

Este proceso de intervención en la institución Noroccidente y su culminación en los primeros dos años, se organiza en este texto a través de cuatro capítulos: *Una mirada a mi contexto*; *Apropiación de conceptos*; *Orientando nuestra labor*; *Recuerdos y experiencias* y finalmente las *Conclusiones*.

El capítulo 1 *Una mirada a mi contexto* presentamos la descripción del problema que ha sido objeto del trabajo de intervención, también planteamos la formulación del problema, la justificación y enunciamos los objetivos propuestos, damos cuenta del contexto de la institución educativa y de los antecedentes del estudio.

El capítulo 2 *Apropiación de conceptos* constituye el marco teórico de nuestro trabajo. Aquí presentamos una revisión teórica sobre la literatura en torno a la lectura, la comprensión de lectura la escritura, sus concepciones, los textos multimodales, los procesos de aprendizaje y la intervención pedagógica.

El capítulo 3 *Orientando nuestra labor* se convierte en el marco metodológico donde presentamos la metodología, las técnicas y procedimientos que utilizamos durante el trabajo de intervención. Hablamos en este apartado de las tres etapas de construcción del proyecto: la etapa de diagnóstico, utilizada para evidenciar las problemáticas institucionales en torno a la comprensión de lectura y a la escritura, planteando el problema de acuerdo a las necesidades evidenciadas. La etapa de diseño e implementación de la estrategia, donde describimos de manea rápida el desarrollo de los protocolos trabajados en las STS. Finalmente, la fase de análisis y hallazgos.

En el capítulo cuarto *Recuerdos y experiencias*, nos centramos en los hallazgos, damos cuenta de las actividades realizadas en cada STS y las evidenciamos en cada uno de los protocolos que se encuentran aquí. Esta parte muestra como fue el proceso de la aplicación de la estrategia pedagógica. Finalmente planteamos las conclusiones.

1. Capítulo 1

Una Mirada a mi Contexto: De la contextualización

La lectura ha sido un proceso complejo, se han creado en torno de ella una serie de técnicas e instrumentos que buscan que se lea adecuadamente, pero independientemente de ello, debemos saber que el verdadero significado de la lectura, al igual que la escritura está en la significación de los procesos, a través de la lectura tomamos un camino al conocimiento, al mundo.

Así mismo, la escritura es uno de los procesos que ha tenido cambios significativos a lo largo del tiempo, tanto a nivel de concepciones como a nivel de técnicas muchas veces nosotros no somos conscientes de la importancia de la escritura y no la vemos como una actividad que construye innumerables prácticas. A través de la escritura no solo nos comunicamos de manera básica, sino que producimos pensamiento, construimos procesos.

Por ello, es de considerar la importancia de la lectura y la escritura en la formación y especialmente en el desarrollo de los procesos de pensamiento en niños y jóvenes, estos procesos hacen parte de las actividades diarias propias de la escuela así como permite las relaciones del individuo con la sociedad y el conocimiento de cuanto le rodea. Decir leer y escribir, implica una serie de concepciones y pensamientos que reflejan los elementos del contexto de cada individuo, a través de estos procesos visualizamos las ideas y el comportamiento, por ello se requiere un estudio de la lectura y la escritura, de manera que posibilite ver la influencia, los procesos y las competencias sobre las personas.

Como proceso y desarrollo de las competencias para la enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo, la lectura y escritura se han establecido como una asignatura, en ella se brinda a los estudiantes tanto técnicas como prácticas del proceso lector, así como los elementos gramaticales y las estrategias de composición escrita. Teniendo en cuenta lo anterior y evidenciando los hábitos de lectura y escritura de los 11 maestros de primaria y una docente de secundaria del área e lenguaje de la Institución Educativa Noroccidente, nos percatamos que cada maestro orienta sus prácticas de aula de acuerdo a sus concepciones pedagógicas y estas en algunos casos no toman una misma directriz ni están unificadas, razón por la cual se hace necesaria la intervención que brindara orientaciones pedagógicas frente a la lectura y escritura y así no solo se deje la responsabilidad de formar en estos procesos al docente del área de lenguaje.

Los docentes con relación a los procesos lectores y escriturales de los estudiantes, promueven ejercicios dentro de las aulas de clase en función de sus contenidos específicos, en donde sólo se fomenta la reproducción temática o la lectura obligatoria de algún libro de texto. Sin embargo, se debe decir, que dentro de las principales problemáticas que giran alrededor del tema de la comprensión y producción de textos, se encuentra la falta de motivación, la ausencia de textos en casa, el desconocimiento de la importancia de escribir y leer fuera de la concepción técnica, leer y escribir como obligación escolar y reconocimiento de ser alfabetizado además de pensar la lectura y escritura como mecanismo para responder solo a la participación de pruebas externas.

El empleo de la lectura, más aun en niños y jóvenes rurales es bastante difícil, en ocasiones solo son lecturas literales que responden a preguntas básicas de descifrar, pero no interpretar o significar realmente. La utilización que se le ha dado a la escritura ha sido

respecto a su representación formal, las consignas de escritura que formula dan lugar a registros, dictados, respuestas a un examen y transcripciones de un libro de texto, de esta manera, los docentes hacen uso de la escritura de manera técnica, lo cual no es de desvirtuar pero si requiere atender aspectos como la creatividad, las distintas formas de expresión textual y de procesamiento de la información, en últimas una mejor competencia lingüística en escritura que trascienda el transcribir

1.1 JUSTIFICACIÓN

La razón para seleccionar la lectura y la escritura obedece a varias razones, en cuanto a la lectura, debemos tener en cuenta que el desarrollo de esta habilidad requiere un acompañamiento permanente en el aula para que no quede solamente en el desciframiento de sonidos, sino para que realmente se llegue a la comprensión efectiva

Berta Braslavsky (2005) en *“estrategias para la comprensión activa”* plantea una serie de variables que co-ayudaran en el aula de clase para mejorar de manera significativa el acercamiento a la lectura. Así pues, estas variables donde reposan el contexto educacional, el papel del lector, la intervención del docente y el texto en sí, han sido importantes al preocuparnos por el desarrollo de la competencia lectora, haciendo énfasis en especial en el papel del docente, que es sobre quien inicialmente este trabajo posa su mirada y por lo cual se desarrollaron unas estrategias de enseñanza interactiva prelectoras, lectoras y poslectoras como las enuncia Carlos Sánchez Lozano y Deyanira Alfonso (2004)

En cuanto a la escritura son tres las razones fundamentales de su escogencia como elemento de estudio; la escritura como organizadora de los diversos procesos cognitivos;

escritura como elemento indispensable en el ámbito escolar; y escritura como forma discursiva desde la cotidianidad hasta el mundo académico.

La escritura como organizadora de los procesos cognitivos exige de quien la realice, en este caso docentes y estudiantes un proceso complejo que inicia en la selección de lo que va a decir, la combinación del discurso que dice, el contexto, hasta la escogencia del tipo de texto en que lo va a manifestar. De ahí que en la escritura se encuentran formas de pensamiento mediante significados de lenguaje y se encuentran formas de lenguaje a través del pensamiento (Álvarez, 2010), es decir, se ponen en marcha operaciones mentales que implican no solo el dominio de un código sino una cierta autoridad cognitiva.

Ahora bien, como segunda instancia, la escritura como elemento indispensable del ámbito y contexto escolar, está unida a la dificultad que tienen los maestros y mucho más los estudiantes en reconocer cuál es la verdadera utilidad de la escritura por fuera de los trazos, líneas o combinaciones gráficas, decía Vigotsky (1984) acerca de la escritura que esta se había pensado en términos poco prácticos, ya que se había enfatizado solo en el trazo de las letras y a la formación de palabras, pero no en lo importante: el lenguaje escrito. Con ello observamos que en primera instancia, los docentes no han tomado conciencia de la importancia del proceso de la escritura en los diferentes niveles escolares, dan por sentado que cada individuo ha interiorizado el proceso y por ende solo toman como referencia el resultado, esto lleva a truncar el desarrollo de las competencias en grados superiores y por tanto los niños, después jóvenes escriben como hablan, generando en este proceso solo transcripción y no un sistema complejo de desarrollo cognitivo.

Ferreiro & Teberosky (1972) afirmaban que la escritura es vista como un código de transcripción y finalmente, los profesores, en general, ni escriben ni enseñan a escribir y las

didácticas usuales son transmitir algunos datos y recoger ciertas tareas. (Huérfano Pérez, 2002). El problema se complementa con la difícil tarea de sacar el oficio y el arte de escribir de la clase de lenguaje.

Finalmente y como tercer punto, la escritura necesita de una formación que refleje su competencia desde lo cotidiano hasta el más exigente ámbito académico. Es necesario que los docentes reflexionen sobre el dominio de la competencia escritora, también que adquieran el hábito y produzcan textos propios. Esto por supuesto sería una ganancia en el aula, ya que estos docentes podrán guiar y acompañar a sus estudiantes para que logren la misma visión de la escritura, es decir que en los diferentes niveles de la educación el estudiante pueda dominar al momento de producir conocimiento, esto es un producto epistémico (que potencialmente contribuye a conformar el conocimiento) variable de acuerdo con las prácticas sociales (Carlino, 2007).

1.2 PREGUNTA PROBLEMA

Basados, en la escogencia de la lectura y la escritura como categorías centrales y en la problemática que surge en docentes y estudiantes de la Institución educativa Noroccidente surge la pregunta ¿Cómo implementar las sesiones de trabajo situado (STS) como estrategia para fortalecer los procesos de enseñanza de comprensión y producción con docentes y estudiantes de la Institución Educativa Noroccidente?, a partir de este interrogante central desglosamos el problema en preguntas que darán cuenta de nuestro objeto de estudio: ¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes de primaria y secundaria acerca de la lectura y la escritura?, ¿Qué características tiene las concepciones de los docentes acerca de la lectura y la escritura?, ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas

usadas por los docentes de la educación primaria y secundaria para trabajar las competencias de lectura y escritura, ¿Qué lineamientos curriculares o estrategias se pueden sugerir para trabajar la lectura y la escritura en las áreas de la educación?, ¿Cómo hacer un seguimiento a los procesos de lectura y escritura entre docentes y estudiantes?

Para responder a lo anterior, esta intervención buscó fortalecer el proceso de enseñanza de los docentes a nivel de las competencias de comprensión y producción de textos a través de STS que proporcionaron orientaciones pedagógicas relacionadas con la comprensión de siluetas y géneros textuales y la producción escrita a nivel de los textos multimodales cuya extensión será la réplica a los estudiantes de la Institución, de manera que se puedan caracterizar y contrastar dichas concepciones de acuerdo a la formación individual. Así mismo, se indagó sobre los hábitos de lectura y los escriturales de los docentes, se generó un espacio de diálogo respecto al uso de la lectura y escritura en el aula utilizando protocolos de trabajo, se establecieron estrategias de intervención sobre la enseñanza de la comprensión lectora y de la escritura. Estrategias que aclaramos deben ser compartidas a los estudiantes en la fase de seguimiento posterior a la culminación de la maestría.

Nuestra metodología es de tipo cualitativo en donde las encuestas y las entrevistas reflejan los diversos pensamientos que los docentes alrededor del tema de la escritura, de la misma manera que permiten ver la relación entre sus pensamientos y las estrategias empleadas para la enseñanza de en el aula de clase.

Los docentes, dentro de su respectiva práctica profesional, recurren a conceptos, estrategias y creencias, que les permiten explicar su realidad y direccionar su quehacer pedagógico. Estos elementos son producto de su formación profesional, sus experiencias

personales y su interacción con los estudiantes; siendo claves para comprender los procesos que se desarrollan en el aula.

Estos modos de interpretar su labor y realidad, son denominados concepciones, término que agrupa las “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica” (Rodrigo, et al, 1993, 245), y son la base del estudio presentado al centrarse en las concepciones que los docentes tienen acerca de la escritura y la que manejan algunos de los estudiantes.

El hecho de estudiar las formas como el maestro piensa la escritura y la lectura es fundamental, debido a que orientado por ello, el docente propone objetivos, organiza secuencias didácticas, utiliza materiales específicos, prioriza desempeños y actividades, durante sus planeaciones y durante el desarrollo de sus clases (Pimiento, 2012), por esta razón, desde sus disciplinas, el proceso de escritura y comprensión es fundamental para identificar, caracterizar y contrastar sus concepciones sobre estos procesos que muchas veces han sido transmitidos a los estudiantes, quienes en la mayoría de ocasiones también ven la escritura y lectura como sinónimos de ortografía, gramática, pruebas, vocalización y clases de español.

1.3 CONTEXTO

La Institución Educativa donde se desarrolló nuestro proyecto se encuentra ubicada al Noroccidente del Municipio de Popayán, de ahí su nombre “Institución Educativa Noroccidente”, pertenece a la entidad territorial certificada por la Secretaría de Educación Municipal, cuyo lema es “Por una educación al servicio de las comunidades rurales”, la

misión descansa en “construir un proyecto de educación rural mucho más dinámico, más propositivo y útil a partir del ejercicio cotidiano de la solidaridad entre los individuos entre estos y su entorno”

Para alcanzar el desarrollo de sus principios la institución educativa cuenta con los niveles de educación desde transición hasta la media técnica atendiendo a 315 estudiantes en la jornada de la mañana distribuidos en tres sedes: La Tetilla, San Antonio y San Rafael.

El proceso de investigación se centra en los 12 docentes, 11 de Básica primaria y una docente de secundaria perteneciente al área de lenguaje. La institución hace parte del sector rural del municipio de Popayán pertenecientes a las veredas La Tetilla, San Rafael, San Antonio Santa Rosa, Las Mercedes, Gualimbio. Los docentes de la institución cada día tienen una mayor preocupación de poder alcanzar los objetivos que se proponen en los planes de trabajo personales, razón por la cual son muy receptivos a las orientaciones pedagógicas en varios ámbitos del saber, en especial cuando estas se relacionan con el contexto rural y agropecuario en el que está inmerso nuestra institución.

1.4 OBJETIVOS

Nuestros objetivos para el proyecto de intervención reposan en fortalecer el proceso escritural y lector de los docentes a través de estrategias específicas serán conocidas, trabajadas y reflexionadas a través de las STS que fortalecerán sus concepciones y procesos de enseñanza de lectura y escritura, con el compromiso que serán replicadas en los estudiantes en una etapa posterior a la que llamamos etapa de seguimiento.

1.4.1 OBJETIVO GENERAL

- Fortalecer los procesos de enseñanza de comprensión y producción textual con docentes y estudiantes a través de la implementación de las STS

1.4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Indagar sobre las concepciones que los docentes tienen de las categorías lectura y escritura en su quehacer pedagógico
- Diseñar una estrategia pedagógica basada en las sesiones de trabajo situado (STS) enfocadas en los procesos de lectura y escritura.
- Generar un espacio de formación docente para desarrollar las sesiones de trabajo situado en comprensión de lectura y trabajo de escritura
- Sistematizar e interpretar la información producto de la aplicación de las STS en los procesos de lectura y escritura.

1.5 ANTECEDENTES

A NIVEL LOCAL

En Popayán, el ejercicio investigativo y de intervención en las instituciones educativas referentes a los procesos de lectura y escritura lo encontramos en el texto: *Lectura y escritura: una mirada a la práctica docente desde la diversidad*, trabajo realizado por Sandra Marleny Andrade Ayala, Erika Johana Flórez Vidal, Luis Fredy Mera Campo y María Carmenza Grisales, trabajo realizado durante los años 2013 y 2014.

Esta investigación es una parte de un proyecto mayor denominado *Didácticas alternativas: una posibilidad para responder a la diversidad en el aula*, proyecto gestionado desde la Universidad de Manizales. El desarrollo de la investigación tomo como punto de referencia a la Institución Educativa Gabriela Mistral y específicamente al grado quinto. El objetivo de los autores se centró en observar la práctica docente frente a procesos de escritura y lectura teniendo como base central la heterogeneidad de los estudiantes presentes en el aula de clase.

Este estudio aportó a nuestro trabajo la parte estructural de la investigación: fundamentación teórica, proceso metodológico y hallazgos. es importante destacar esta investigación local, en tanto abordan la importancia de diversidad en el aula, la trascendencia de la escritura y la lectura más allá de las paredes del aula y el papel del cuaderno y el reflexión que los docentes deben realizar frente a la acción y a la palabra, teniendo en cuenta que cada estudiante es un mundo diferente de aprendizaje.

A NIVEL NACIONAL

Frente a esta temática, han sido varios los trabajos que han abordado la preocupación de trabajar la lectura y la escritura en el aula de clase. Así pues, podemos observar el trabajo de maestría denominado “ **estrategias para el desarrollo de la comprensión y producción textual en estudiantes de tercer grado basadas en la pedagogía de géneros lingüísticos**”, tesis de la Universidad del Norte en Barranquilla, donde se aborda la temática a través de una reflexión de la importancia del lenguaje en el aula y “presenta una serie de estrategias encaminadas al desarrollo de las habilidades de comprensión y producción en el marco de la enseñanza del lenguaje en tercer grado”. (De la hoz, Arrieta, Tafur & Medina, 2017).

Esta experiencia, parte de los bajos resultados en las pruebas Saber en los años 2015 y 2016 de la Institución educativa Escuela Normal Superior del distrito de Barranquilla y de algunas prácticas que sobre la lectura y escritura tienen los estudiantes como: falta de hábito, mal uso del tiempo en clase, su desinterés por la lectura, estrategias metodológicas descontextualizadas, entre otros factores, que llevaron a los investigadores a plantear una serie de estrategias desde el enfoque de la Lingüística Sistémico Funcional .

Los autores, proponen la pedagogía de los géneros lingüísticos para lograr el desarrollo de las competencias lectoras. Se propone la lectura y la escritura desde una didáctica enmarcada en el uso de diferentes géneros para construir significados y conocer las estructuras textuales. Así pues, se desarrollan una serie de secuencias didácticas de elaboración propia donde manifiestan los contenidos, objetivos, tema, competencia, etapas de la clase y estrategias que abordan el desarrollo de la comprensión en el aula de clase.

Este trabajo aporta a nuestro proyecto elementos didácticos sobre el manejo del lenguaje y la aplicación dentro de la metodología cualitativa, así como la propuesta de las secuencias didácticas, trascendemos el trabajo en la medida que en nuestro proyecto de intervención trabajamos con docentes.

Otro estudio que aborda la comprensión y producción textual es el denominado “la problemática de la comprensión y producción textual en el pacífico: hacia un diagnóstico” de Félix Suárez Reyes (2010), un estudio de la Universidad del Pacífico en Buenaventura-Valle.

El escrito presenta un diagnóstico de las competencias comprensivas y productoras de textos de estudiantes en la región pacífica desde la Básica y la Media hasta la formación

profesional colombiana. Este estudio hace hincapié que la falta de comprensión, producción oral y escrita no permite a los estudiantes acceder al conocimiento de los diversos niveles educativos, además reflexiona sobre qué hacer del aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito y su comprensión, se recomiendan acciones corporativas institucionales e individuales para docentes (Suarez, 2009). El aporte de este trabajo está enfocado hacia las reflexiones del quehacer del aprendizaje y la enseñanza del lenguaje a nivel de la comprensión y la producción escrita.

También tenemos el trabajo de grado de maestría titulado “Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en diferentes área a lengua castellana”, estudio desarrollado en la Universidad Tecnológica de Pereira por Mario Pimiento Medina en el año de 2012.

Este estudio da una mirada sobre la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero en Pereira, su pretensión es realizar una reflexión sobre el compromiso docente frente a los desempeños bajos de la comprensión lectora y escritora, para ello el autor realizó “una aproximación cualitativa de los discursos y prácticas de los docentes, con tres instrumentos: entrevistas semi-estructuradas, análisis de planeaciones y observaciones de clase” (Pimiento, 2012:5). Este estudio contrasta muy bien con nuestra línea de intervención, puesto que apunta a la misma preocupación, la de saber las concepciones de los docentes frente a la escritura. Sin embargo, el estudio de Pimiento no plantea estrategias directas para trabajar con los docentes, solo hace el proceso de análisis y reflexión de las concepciones.

Finalmente, referenciamos el estudio titulado “La escritura como proceso y objeto de enseñanza”, un estudio realizado en el 2013, tesis de maestría de Sandra Milena Botello

Carvajal de la Universidad del Tolima. Esta investigación muestra las concepciones de escritura de los docentes en áreas fundamentales como matemáticas, naturales, lenguaje y sociales, así pues “se desarrolla un estudio de carácter cualitativo en cinco fases, desde la recolección de la información... hasta el planteamiento de algunos lineamientos curriculares para la enseñanza de la escritura de manera transversal” (Botello, 2013:8) Este estudio aporta a nuestro trabajo la parte metodológica y la aplicación de la estrategia, ya que esta autora también plantea estrategias para el mejoramiento y fortalecimiento del docente a nivel de la escritura ayudando a la creación de estrategias en la aula de clase.

A NIVEL INTERNACIONAL

El interés por mejorar los procesos de lectura y escritura también lo podemos evidenciar en el estudio de “desarrollo y de estrategias de producción escrita”, claro está que este trabajo realiza su trabajo de campo con mayor precisión sobre los procesos escritores, sus autoras Marisol Velásquez y Teresa Alonso, pertenecen a la Universidad católica de Valparaíso en Chile,

Este trabajo muestra los resultados de una investigación en instituciones educativas de la región de Valparaíso y el desarrollo de estrategias de producción escrita en los estudiantes. Para ello las investigadoras diseñan diagnósticos, comparan resultados, aplican estrategias y evalúan lo aprendido con respecto a las competencias de producción escrita. Lo interesante de este trabajo es que esta intervención se realiza desde el área de comunicación para ser aplicada en el área de biología, lo que nos indica que los procesos de escritura pueden abordarse desde cualquier parte del conocimiento y en interdisciplinariedad.

El aporte significativo de este estudio reposa en los módulos didácticos que las autoras describen, pues fueron pensados para apoyar al docente en el desarrollo de las estrategias de producción escrita, donde se aplicaron tres módulos metodológicos para treinta horas de clase. Esto apoya nuestro uso de las STS como protocolos de apoyo al mejoramiento de la comprensión y producción textual.

Sobre los anteriores podemos establecer algunas líneas similares relacionadas con: la preocupación del direccionamiento de la lectura y escritura en el aula de clase, las concepciones en torno a la lectura y la escritura, el campo conceptual sobre escritura, las estrategias empleadas como secuencias didácticas que buscan mejorar estos procesos en el aula y la reflexión que los docentes deben realizar de estas temáticas con el compromiso de mejorar los resultados de pruebas externas en sus Instituciones.

Ahora bien, debemos destacar el apoyo fundamental de los aportes de los antecedentes nacionales en el desarrollo de nuestro proyecto que persigue muchas de las preocupaciones ya mencionadas, entonces, veamos como trazamos nuestro camino a la luz de algunos pensamientos teóricos en el siguiente capítulo.

2. Capítulo 2

Apropiación de nuevos conceptos: Referentes conceptuales

La actividad lingüística es una de las manifestaciones del lenguaje que nos permite desarrollar diversos procesos mentales, además de relacionarnos definitivamente con el contexto social, cultural e histórico. Esta actividad está marcada por dos manifestaciones la comprensión y la producción, dos procesos que relacionamos casi siempre con el desarrollo de las habilidades de leer y escribir.

La producción y comprensión “suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, la deducción, la comparación, síntesis, inferencia...”(MEN; 2006), esto es, desarrollo de procesos de pensamiento que hacen autoconsciente al sujeto de su mundo y del que le rodea, es decir, descifrar significados, códigos, representaciones, ampliación del mundo.

Generalmente, para que la actividad lingüística sea encaminada al acceso de saberes, nos insertamos en un ambiente educativo donde la comprensión y la producción se vuelven procesos interactivos relacionados con dos habilidades, así tenemos la comprensión aunada a la lectura y la producción estrechamente ligada a la escritura.

Lectura y escritura son los ejes temáticos de este trabajo de intervención en tanto permiten que el docente fortalezca sus procesos cognitivos, las situaciones de trabajo en el aula, el desarrollo de sus habilidades como guía y la reflexión sobre su quehacer educativo.

Hablaremos de estos dos procesos: la lectura y la escritura, la importancia de la comprensión en diversos niveles y las estrategias adecuadas para acercarse a ella, así como de las concepciones de los docentes y de la enseñanza de ambos procesos en el

aula, finalmente abordaremos la estrategia pedagógica como una perspectiva didáctica para fortalecer los procesos lectores y escritores en los docentes y estos puedan generar un puente adecuado con los estudiantes.

2.1 LA LECTURA

Emilia Ferreiro (2001) afirma que el verbo leer ha sido definido de múltiples maneras, pero casi siempre formas incapaces de solucionar los problemas y desafíos que generan estos verbos “los verbos ‘leer’ y ‘escribir’ han sido definidos de maneras cambiantes – a veces erráticas- pero siempre inefectivas...”. De ahí que la lectura, como habilidad, proceso e instrumento de conocimiento sea tan importante fortalecerla en el aula de clase.

De hecho los estándares de competencias en lenguaje (2006), apuntan hacia el desarrollo y dominio de las capacidades comprensivas del educando, en tanto, se sabe que estas son la puerta de entrada de su accionar lingüístico y de su interacción con el contexto y los *otros*, “...estos estándares se orientan hacia el desarrollo de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes -tanto en lo verbal como en lo no verbal- que les permita,...interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo” (MEN, 2006).

Ahora bien, los procesos de lectura han estado ligados siempre a los diferentes aprendizajes del ser humano, no solo en la aprehensión de las temáticas de lenguaje y literatura, sino en todas las áreas del saber. Muchos han sido los teóricos y estudiosos que se han ocupado de la evolución y cambio de esta habilidad del lenguaje, a raíz de ello han surgido infinidad de propuestas, lecturas y posturas frente a este verbo; tenemos desde las

más clásicas que se relacionan con el cifrado, hasta las más contemporáneas que se resumen en reflexión - comprensión, crítica y significación.

Para empezar podemos citar a Dubois (1987), quien se refirió a la lectura como un proceso visto desde varias ópticas: “un conjunto de habilidades”, “un proceso interactivo” , “un proceso transaccional”. En la primera de estas afirmaciones, la lectura es un compuesto jerárquico donde hay unidades pequeñas o niveles que deben seguirse para lograr la lectura total. Aquí se da paso a tareas como la repetición, vocalización fonética, lectura oracional, definitivamente carecen de procesos de significado real y de relación con el mundo.

La lectura como un proceso interactivo alude “directamente a la importancia...de la interacción entre el lector y el texto. El sentido deja de ser considerado como residente en el texto y es trasladado a la mente del lector” (Pimiento, 2013:37). Esta visión deja entrever la importancia de la experiencia del lector y lo determinante que son sus conocimientos en la construcción de sentido, adquiere un valor importante los conocimientos previos, de los que se hablará más adelante en las estrategias de lectura planteadas por Berta Braslavsky (2005).

Finamente la lectura como proceso transaccional también basa su mirada en el lector “define al texto como un sistema abierto que puede ser interpretado correctamente de diferentes maneras, dependiendo del lector” (Pimiento, 2012), aquí confluyen no solo la experiencia del lector sino su mundo, cultura, bagaje, así como también la intención del autor, es un encuentro de dos elementos, como dirían Lozano & Alfonso (2004:15) “un acto de cooperación entre el lector y el texto”.

Así que podemos afirmar que leer es desarrollar una competencia no solo de carácter cognitivo sino también de carácter social, cultural académico que implica comprender un mensaje, jerarquizarlos, dar cuenta de sus secuencias, pero también da pie para tomar posturas, elaborar un todo significativo. De ahí que sea tan importante que los docentes se acerquen a la lectura con estrategias y miradas diferentes a las de un simple proceso sumatorio de etapas, sino que es necesario que tomen en cuenta que la lectura es un encuentro real entre un lector y un texto que puede develar todo cuanto sucede en los contextos del individuo y a los que hay que llegar con la convicción de significar para trascender lo literal y llegar a tomar posturas. Ahora nos acercaremos al proceso de la comprensión de lectura y las estrategias que podemos utilizar para llegar a ella a través de un proceso cognitivo que genere interacción, significado, organización y valoración.

2.2 LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

Carlos Sánchez Lozano y Deyanira Alfonso (2004:15) nos hablan del verdadero sentido de leer como la trascendencia de las practicas superficiales, para él un lector es “una persona capaz de dialogar críticamente con diversos textos”, esto implica una subsistencia lingüística, más aun cuando estamos hoy expuestos a mensajes de miles de emisores que debemos significar. Es por ello que Lozano y Alfonso (2004) nos hablan del reto de la enseñanza de la comprensión de lectura aunado al acto comunicativo de dialogar con el texto, para ello proponen una serie de etapas que el lector debe ir abordando para lograr efectivamente lo que es leer.

Evidentemente la comprensión de lectura basa sus premisas en trascender lo básico y llegar a instancias donde el lector pueda tener juicios de valor de aquello que está leyendo, así pues, Sánchez y Alfonso nos presenta una pirámide con tres tipos de lectura,

esto no implica, que se debe pasar por cada una de ellas para obtener la gradación siguiente, más bien es una muestra de los niveles en los que como lectores podemos ubicar nuestros alcances de comprensión.

Dicho esto, podemos hablar de la “lectura literal”, “lectura inferencial” y “lectura crítica” (Sanchez y Alfonso, 2004). La primera de ellas es la básica y se relaciona con decodificar los significados de micro elementos textuales o del parafraseo de los mismos. La segunda se aúna a la asociación de ideas para llegar a la presunción y luego a la deducción y finalmente la última escala de la lectura, se relaciona con el nivel argumentativo, con la toma de postura y la integración del conocimiento adquirido a lo que ya se sabía, al aprendizaje significativo.

Tanto la lectura inferencial como la crítica son los niveles a los que se pretende llegar dentro del aula clase, para Sánchez y Alfonso (2004:15), son los niveles para que quien lee “aporta, a los expuestos en el texto, sus propios saberes”. Así pues, a través de las STS pretendemos nutrir al docente de elementos y procesos que puedan generar en ellos el acercamiento a estas dos tipos de lectura para que incentivadas en el estudiante mejoremos los procesos de lectura en el aula. Ahora bien dichos procesos deben ser compartidos por los estudiantes y docentes para posibilitar la verdadera comprensión, Sánchez y Alonso nos hablan de tres fases de lectura para entrar en el proceso de comprensión, y Berta Braslavsky (2005) nos habla de estrategias de enseñanza para la comprensión en el marco de la comprensión efectiva.

Siguiendo a Sánchez y Alfonso, las fases para la comprensión efectiva se relacionan con el procesamiento de “habilidades prelectoras”, “habilidades durante la lectura” y habilidades poslectoras”, en la prelectura se activarían los saberes previos, en la lectura las inferencias y se entablaría un diálogo con el texto y en la poslectura se llegaría a

una síntesis de significación unida a la postura personal. Así las cosas, este marco de referencia nos ayuda a trabajar con los docentes en las capacitaciones para ser conscientes de los caminos que debemos tomar para llegar a una mejor comprensión de lectura con nuestros estudiantes y alejar de nuestras prácticas pedagógicas la lectura literal.

Ahora bien, muy similar a estas fases de comprensión de lectura, presentamos las estrategias que Braslavsky (2005) nos las menciona en *estrategias para la comprensión activa*, estas se relacionan con lo anterior, porque también las debemos realizar en tres momentos “antes, durante y después de la lectura”, al igual que las fases planteadas por Sánchez, los conocimientos previos al texto juegan un papel muy importante en el ejercicio de comprensión, el reconocimiento de la estructura textual y la capacidad de relacionar las partes y el todo, es la secuencia siguiente y finalmente poder significar el todo evidenciando al capacidad de síntesis.

Evidentemente este tipo de estrategias para la comprensión lectora requieren de un arduo trabajo en el aula, primero con los docentes a quienes se debe formar en su ser como lector comprensivo, donde su quehacer pedagógico siempre este enfocado hacia la transcendía de lo básico y esté unido al nivel inferencial y crítico, las STS pretenden orientar en ese sentido a los docentes, estamos convencidas que estas pautas son el granito de arena para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes.

Finalmente y antes de entrar a hablar de la escritura, dejaremos por sentado que la comprensión de lectura es un trabajo complejo que hay que empezar a activar a través de procesos lectores que busquen consolidar las habilidades del docente y del estudiante hacia la lectura crítica, significativa e interpretativa que nos hagan participe del mundo, así lo dice Jolibert (2004:7)“ la escuela enseña no sólo a leer o a escribir sino también a aprender

a vivir”. Es nuestra labor con los docentes de primaria y el docente de secundaria de la Institución Educativa Noroccidente.

La comprensión lectora afirma Josette Jolibert (2004) debe enmarcarse en una serie de ejes, no como camisa de fuerza pero si como guía que permitan una aproximación adecuada al acto de comprender. Tenemos entonces “enfoque conductista del aprendizaje, un enfoque textual del lenguaje, la metacognición y la evaluación y autoevaluación”. Estos enfoques están mediados por varios elementos de vital importancia: competencias o saberes anteriores, interacción pedagógica por proyectos haciendo alusión en especial al trabajo cooperativo, elemento importante que nutre las dinámicas de nuestro quehacer en la institución donde propugnamos por fortalecer el trabajo en grupo de tipo cooperativo. Ahora, debemos espacio para hablar de la escritura.

2.3 LA ESCRITURA

La escritura es valorada como una herramienta importante en la interacción entre los seres humanos, por un lado rompe con el olvido temporal puesto que perdura en el tiempo y por otro lado implica un esfuerzo cognitivo ya que se necesita competencia en ella para poder expresar aquello que se piensa de manera adecuada, es “Una reorganización de conciencia” (Ong, 1982). Así pues la escritura posibilita que la palabra y el pensamiento permanezcan en circulación histórica y social. A diferencia de la oralidad, la escritura propone una ruptura espacio-temporal de las relaciones entre emisor y receptor, estableciendo “una distancia entre el habla y su contexto” (Ong, 1987, en: Botello, 2013:41).

A la escritura se le han puesto diversidad de funciones, por un lado se la ha tomado como una formalidad funcional que da acceso a la alfabetización en la escuela, pues se ha

relacionado con el trazo de letra “la escuela no ha acabado de apartarse de una antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica. Sólo después surgirán...la escritura eficaz” (Ferreiro, 2001:13), pero al mismo tiempo ha trascendido la técnica y se la ha visto como un proceso que libera que busca e incentiva la creatividad, escribir “es tomar la pluma para dibujar e interpretar el mundo desde la propia subjetividad” (Henaó, s. f. en Botello, 2013: 41), o que asume un papel reflexivo, crítico frente a lo que sucede en los contextos, así pues, quien escribe puede reflejar aquello que vive es una “confrontación del escritor y de su sociedad” (Barthes, 1999).

Dicho esto podemos darnos cuenta del diverso papel que tiene la escritura en nuestra comunicación, ya sea trazando, imaginando, dialogando, creando historia, en fin, su importancia es notable y por ende, el aula de clase no puede quedar exenta de la valoración de este proceso comunicativo, de hecho, uno de los factores que organizan la estructura de los estándares de competencias del lenguaje para Colombia es la producción textual “la formación en lenguaje implica propiciar situaciones en donde tenga cabida procesos de comprensión y producción implicados en la actividad lingüística” (MEN, 2006), esto es comprensión y producción escrita acompañado de otros factores interdisciplinarios y significativos para la competencia lingüística.

Así pues, la presencia de la escritura está en todo momento en nuestra interacción con el *otro*, es la forma más viable para ser entendidos, se manifiesta en diversidad de formas que exigen una intensidad de nuestra parte, un elemento activo del pensamiento “escribir es una actividad lenta y compleja que requiere tiempo, dedicación y paciencia” (Cassany, 1993:13). Los docentes debemos darnos a la tarea de dominar esta competencia, en primer lugar de manera personal y después en la socialización de ella desde el aula, definitivamente debemos dejar de lado las viejas concepciones de escritura igual a

alfabetización. Es por eso que conocer las concepciones frente proceso de enseñanza y aprendizaje es de vital importancia.

En muchas ocasiones, los docentes pensamos la escritura de manera muy particular, para algunos será solo el trazado, la copia, la creación o la crítica, de ahí que el análisis de cada uno de esos pensamientos es tan importante para poder establecer lineamientos, no como camisa de fuerza, sino como guía frente al proceso escritor, por eso hablar de las concepciones es necesario.

2.4 CONCEPCIONES SOBRE LA ESCRITURA

Las concepciones son entendidas como construcciones personales elaboradas en contextos socioculturales (Pimiento, 2012), en la mayor parte, están basadas en nuestras experiencias individuales, reflejan consensos generales, intuitivos o sentido común. Las teorías implícitas se consideran, pues, representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales. (Rodrigo, et al 1993). De esta forma podemos ver que las concepciones tienden a ser muy flexibles, improvisadas, sin convencionalismos y donde tiene cabida una serie de acontecimientos de tipo episódico, no se repiten y por tanto los procesos no se develan.

Esto nos lleva a pensar que si las concepciones son tan diversas como los sujetos, es decir, si los docentes piensan la escritura desde diversas formas, sus actuaciones frente a un proceso serán muy diversas, teñidas en especial de caracteres subjetivos, lo que implicará falta de seguimiento y las actuaciones de carácter muy personal frente a alguna sesión de trabajo. Estas actuaciones son conocidas como trabajo o teorías pedagógicas personales. “Precisamente, Rodrigo (1993) las definen como “teorías pedagógicas personales”, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente

elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (Pimiento, 2013).

Con esto podemos decir que las concepciones de los docentes son motivadas por varios factores personales, otros adquiridos en su formación, algún más producto de su experiencia laboral o de su incursión en el sistema educativo, en fin, son un compendio de circunstancias que conllevan al docente a formular estrategias de aula frente a procesos, en este caso la escritura, que pretenden regir sus acciones y ser asumidas de manera profunda en sus metodologías de trabajo; sin embargo, esto generalmente recae en el trabajo invisible. Puesto que, esas prácticas, no son visualizadas, no con seguimiento ni con estructuras transversales.

Para Rodrigo et al (1993) esto llamado “teoría implícita” dificulta las directrices de la enseñanza y la manera de afrontar distintas situaciones pedagógica en el aula, ya que la concepción es demasiado subjetiva, las teorías implícitas serían “un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza” (Gow y Kember 1993, citados en Pozo et al., 2006).

Pozo (2006) nos habla sobre las concepciones de la enseñanza, orientadas sobre dos bases: una transmisionista y otra transformadora, la primera de ellas tiene como foco la enseñanza y aprendizaje desde la memoria, la transcripción y la teoría, la segunda, busca facilitar el aprendizaje de los estudiantes en el aula, direccionar una visión desde la argumentación, una más superficial, cuantitativa y reproductiva y otra más profunda, cualitativa y transformadora (Pozo, 2006).

Entonces, la postura transmisionista ve al sujeto como un ser sin conocimiento que hay que llenar y que la única manera de activarlo es la memorización, así pues, en la

enseñanza de la escritura, aquí solo evidenciaremos escritos que coincidan siempre con la teoría, esto implica que el docente se ciñe cien por ciento a textos que son *verdades absolutas* en el desarrollo de la competencia escrita. Por tanto es una visión constreñida y poco abierta a la activación de procesos cognitivos reales.

La segunda percepción es mucho más conductista, se centra en la transformación del sujeto a nivel de su aprendizaje, se abren las posibilidades de escritura, en especial buscando armonizar las competencias lingüísticas de los sujetos.

En definitiva las concepciones de la escritura de los docentes fluctúan entre las dos concepciones, sin embargo, pretendemos apuntar hacia la segunda, en el sentido que es una posición más abierta a la escritura, que busca en este proceso significado y sentido. “se trata de un proceso que a la vez es social e individual, en el que se configura un mundo” (MEN, 1998).

2.5 TEXTO MULTIMODAL

La escritura tradicional se ha visto enriquecida por multitud de elementos que convergen en el texto para significarlo, de hecho muchos de estos elementos de carácter simbólico o tecnológico se combinan con los procesos escritores enfrentado al lector a otro tipo de desciframiento e interpretación. A esta combinación entre un texto con grafías tradicionales e imágenes o dado por medios tecnológicos lo llamamos texto multimodal.

Así pues dentro de la tipología textual aparece una nueva silueta denominada texto multimodal, es decir, varios modos confluyen en un mismo texto enriqueciéndolo y permitiendo que el escritor o el lector interactúen con varios elementos contextuales, no es una camisa de fuerza pero muchos textos multimodales pueden componerse de tres modos

comunicativos: verbal, sonoro y visual (Reyes, 2012), en fin, lo destacable aquí es que este tipo de texto se facilita como una herramienta que sin excluir el texto tradicional verbal responde a nuevos modos de comunicación y semióticas actuales que permiten informar desde diversos puntos y con diversas herramientas. Por ello “se considera al texto multimodal como una herramienta que responde al contexto actual de las sociedad ...no excluye la existencia de texto escritos impresos o digitales, pero plantea la necesidad de incluir la multi-modalidad en el aula, para comprender las relaciones sociales, culturales, ideológicas” (Reyes, 2012:47)

Según Pérez (2013) son varios los autores que han abordado el texto multimodal, pero se destacan dos por trabajarlo con mayor profundidad: Kress y Van Leeuwen. Los autores en mención plantean que “Los textos multimodales utilizan una amplia gama de modos de representación y comunicación de los mensajes, que incluye diagramas, fotografías, videos, diversos formatos de página, colores y diagramaciones específicos que contribuyen en gran medida en la comprensión e interpretación del mensaje transmitido, ”(Krees y Van Leeuwen 2001 en: Pérez, 2013). Ello indica que la multimodalidad de un texto se define por el uso de varios modos semióticos que se combinan para comunicar, teniendo en cuenta que no son varios modos individuales sino que conforman una unidad total de significado.

Según Thibault (2000: 321 en: Pérez 2013) los textos multimodales poseen varias características que definen su silueta: los elementos verbales y no verbales deben ser complementarios, todo lo escrito incluyendo lo simbólico forman el texto multimodal, nada es independiente, cada elemento forma parte de un todo. Así mismo Martínez (2007, en: Pérez, 2013) considera que en los textos multimodales el lugar donde se coloca la información suma un valor importante al acto comunicativo del texto.

Así Pues, se observa que el texto multimodal es bastante flexible y adecuado para nuestras demandas contextuales en la institución educativa, ya que facilitan la escritura al combinar en ella elementos de tipo semiótico, visual e intertextual.

2.6 ESCRITURA Y LECTURA COMO PROCESO DE APRENDIZAJE

Ahora bien, es entonces importante acercar al docente a estos procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, donde se “ponen en juego saberes, competencias, intereses...escribir es producir el mundo” (MEN, 1998). Puesto que el pensamiento y la concepción del maestro frente a los procesos escritores determinará las actividades y el desarrollo de las clases dentro del aula de clase y en todas las áreas. Por eso es necesario hablar sobre la enseñanza del lenguaje en la escuela, especialmente de la escritura.

La escritura vehiculiza el conocimiento en la escuela, especialmente a través del desarrollo del lenguaje y su uso en contexto “la pedagogía del lenguaje se orientó...hacia un enfoque de los usos del lenguaje y los discursos en situaciones reales” (MEN, 1998), además del desarrollo de las cuatro habilidades: leer, escuchar, hablar y escribir. Pero este desarrollo no sirve de nada si es meramente instrumental, debe realmente estar empapado de significados y contextos que hagan de los procesos de desarrollo del lenguaje algo fructífero en el aula de clase “ el trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos comunicativos” (MEN; 1998).}

Así pues, el desarrollo de la escritura y la lectura son esenciales en el desarrollo de conocimiento y trabajo en el aula, pero su sistema de enseñanza no debe estar ligado a la rigidez o formalidad solamente, porque debemos tener en cuenta que buscar el significado no nos exime del componente técnico, pero no podemos hacer de él, el eje del desarrollo cognitivo porque finalmente el proceso de enseñanza fracasaría y entraríamos en las

concepciones memorísticas de la escritura, “ el acto de escribir como producción de la significación y el sentido no excluye el componente técnico, lingüístico y comunicativo”, pero “las competencias del lenguaje encuentran su lugar en la producción de sentido” (MEN, 1998).

Entonces, la enseñanza del lenguaje marca una parte importante en el desarrollo cognitivo y de significado del estudiante, no aprendemos ninguna asignatura si no desarrollamos la producción de sentido y éste definitivamente está relacionado con la comprensión y producción de textos orales y escritos “De esta forma, se pone de manifiesto que, al manejar lenguaje escrito... se toma conciencia simultáneamente de dos cosas: del mundo y del lenguaje... la comprensión y la producción de textos escritos es uno de los fundamentos de la cultura y de la instrucción.” (Álvarez, 2010).

Es evidente que la enseñanza de la escritura en el aula es primordial, porque es aquí donde circulan una serie de textos y de escrituras que permiten a quien hace uso de esta habilidad discursiva apropiarse de elementos de significación, creación, desarrollo técnico y cognitivo. De ahí la importancia de las actividades que el docente realiza dentro del aula de clase, y para eso es también vital la concepción de escritura del docente.

Un grave problema de la enseñanza de la escritura es que solo se la ha visto desde el área de lenguaje y las otras áreas parecen no ocuparse de la situación y mucho menos de reflexionar sobre la importancia del desarrollo de esta competencia, así lo reflexiona Tolchinsky (2011) “La facilidad o dificultad de los alumnos para leer, resumir, definir, o redactar afecta su rendimiento y su evaluación en todas las áreas curriculares, pero no se trabajan en el entorno del área.”

Es por eso que pensar que la escritura es competencia del área de lenguaje exclusivamente puede potencializar las dificultades de comprensión y producción textual

de diversos saberes escolares, puesto que se puede llegar a pensar que la comprensión y producción textual debe responder solamente a los ejercicios realizados en el área de lenguaje y que quien debe saber sobre escritura es el docente de la misma área, por ello Martínez, (2004) plantea que para sobrepasar estas dificultades se requiere trabajar con los estudiantes modelos interactivos que le permitan acceder a la comprensión y al sentido estructural del texto teniendo en cuenta sus propios conocimientos, trabajo que debe realizarse de manera transversal.

Para ello es necesario en la enseñanza de la escritura, buscar estrategias que guíen al docente de todas las áreas a trabajar estos procesos, si bien es cierto, el MEN ha creado lineamientos curriculares y estándares para regular el proceso de aprendizaje-enseñanza del lenguaje, estos son casi siempre conocimiento del docente de lenguaje.

Los estándares curriculares muestran a la escritura como un proceso de componentes lingüísticos, comunicativos y cognitivos, esto es, un compendio de reglas, códigos, conciencia del otro y desarrollo de la cognición (MEN, 2006), así las cosas, podemos observar que la importancia del enfoque comunicativo y cognitivo es relevante para el área de lenguaje, pero debería serlo también para las diversas áreas del saber, quienes también son las responsables de hacer de la escritura un escenario discursivo inscrito en el conocimiento, el pensamiento y el contexto sociocultural.

De ahí que sea necesario inmiscuir a los docentes en una reflexión sobre sus prácticas de escritura como sujetos individuales y después como guías en el aula de clase, por eso es tan necesario hablar de la intervención pedagógica, si bien es cierto, este proceso según Touriñan (2011) es “ con, por y para el educando”, esta vez se hará sobre el docente, pero el fin es fortalecer al docente para que este a su vez aplique esta intervención en el estudiante.

2.7 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Así pues, la intervención pedagógica primero en docentes y luego en estudiantes es la acción intencional basada en los conocimientos y estrategias pertinentes desarrolladas bajo los marcos de la educación y del sistema educativo colombiano. Razón por la cual se realizó la aplicación de diversas sesiones de trabajo situado en docentes que serán replicadas en etapas de seguimiento a los estudiantes.

El proceso de intervención según Tourinan puede esquematizarse así “un agente educador hace lo que el conocimiento de la educación explica para conseguir un resultado, donde el educando efectúe conductas explicadas en la intervención y alcance un objetivo con destreza” (2011), con esto podemos decir que los agentes educadores somos nosotras, que aplicamos unas STS para conseguir que los docentes y posteriormente los estudiantes alcancen los objetivos de escribir con hábito, destreza y en pos del desarrollo lingüístico, comunicativo y cognitivo.

3. Capítulo 3

Orientando la labor educativa. Marco metodológico

3.1 PARADIGMA Y ENFOQUE

Para dar cuenta a los objetivos planteados, esta propuesta tuvo como enfoque al Histórico – Hermenéutico, ya que permitió comprender la historia de cada uno de los docentes y además identificar y analizar sus concepciones acerca de la escritura, guiando la investigación a partir de reflexiones del quehacer pedagógico de cada docente

La metodología se enmarcó en la investigación acción la cual permitió reflexionar y actuar sobre las metodologías y enseñanzas implicadas en la calidad educativa. Esta acción investigativa, la podemos definir como transformadora ya que está dirigida a la transformación, modificación o fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en los procesos de comprensión y producción textual.

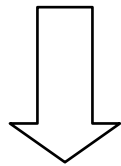
El fortalecimiento del proceso de comprensión y producción textual en los docentes fue una acción que se encontró dentro del paradigma cualitativo ya que nos permitió abordar la realidad de los docentes y el entorno que le rodeaba de forma directa, es decir, todo lo que le podía influir en su proceso de enseñanza. Para ello se fundamentó esta intervención en el método etnográfico porque facilitó analizar, comprender e intervenir en los quehaceres educativos de los docentes. Por este motivo no se busca realizar generalizaciones teóricas sino el fortalecimiento de la práctica educativa mencionada.

La población se encuentra compuesta por 12 docentes de la Institución Educativa Noroccidente, 4 hombres y 8 mujeres encargados de orientar la primaria y una docente de secundaria encargada de orientar el área de Lenguaje. La selección de diferentes maestros permite realizar la comparación y contraste respecto del tema de estudio. El área seleccionada de lenguaje hace parte integral de los procesos de formación del estudiantado en los diferentes niveles de escolaridad.

Retomando algunas características de las fases de investigación acción propuestas por Kemmis (1988), el proyecto se desarrolló en cuatro etapas que se especifican en la imagen:

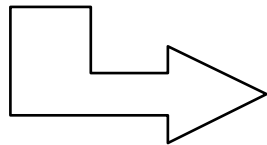
Etapa 1:

Identificación y diagnóstico de las problemáticas relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura, concepciones que tienen los docentes acerca de las mismas y la asociación que hacen con la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en el nivel de primaria y secundaria.



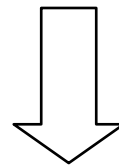
Etapa 2:

Diseño de las estrategias didácticas basadas en la aplicación de las Sesiones de trabajo situado (STS)



Etapa 3: *implementación de las estrategias didácticas enfocadas en:*

1. *El Problema Retórico*
2. *Tipologías textuales didácticas para la escritura*
3. *Acciones didácticas de lectura y escritura*
4. *Comprensión y producción de textos multimodales*



Etapa 4: *Análisis e interpretación de datos. Discusión de resultados y conclusiones. Evaluación del proyecto y seguimiento.*

Imagen 1. Fases de la investigación

3.2 TECNICAS Y PROCEDIMIENTOS

Reconociendo las etapas de la investigación, se especifica que: en la etapa 1, para la identificación y diagnóstico de las problemáticas relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura, las concepciones que tienen los docentes acerca de estas, la asociación que hacen con la enseñanza-aprendizaje en los procesos de comprensión y producción textual en el nivel de primaria, se lleva a cabo un acercamiento hacia los docentes en los acompañamientos de aula, lo cual permitió definir en forma general el esquema de la investigación, el área de estudio, la selección, los medios y recursos requeridos para su desarrollo .

Para ello, se procedió a realizar la recopilación de información utilizando instrumentos como: fotografías como medio para ilustrar situaciones vividas con los docentes y estudiantes, observación participante en los acompañamientos de aula, que facilitó observar en forma espontánea las prácticas pedagógicas y metodología de los docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura. Se aplicó un cuestionario tipo encuesta con ítems puntuales acerca de la lectura y la escritura, el tipo de cuestionario fue *semiestructurado anónimo* que recogía de manera general las impresiones de los docentes respecto al problema de investigación, las concepciones sobre la lectura y escritura. Este cuestionario se compuso de un total de 25 ítems organizados en cuatro variables que dieron cuenta de aspectos como: las concepciones acerca de la lectura y escritura, el papel del docente en la enseñanza de las mismas, las concepciones de éstas según el área de formación y las estrategias empleadas para su enseñanza. Otro instrumento, diseñado para recoger las concepciones de los docentes fue una entrevista en profundidad estandarizada de carácter semiflexible, que consistió en establecer una conversación con cada uno de ellos, siguiendo un guión de preguntas que de acuerdo al entrevistado cambiaba de orden o profundidad y las cuales fueron ampliadas de acuerdo a los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado previamente.

Posteriormente se llega a la etapa 2 denominada Diseño de las estrategias didácticas. En esta etapa se realizó un análisis de la forma en cómo desarrollaban los procesos de comprensión y producción textual los docentes. Como resultado del análisis, se diseñó una propuesta cuya estrategia didáctica fue el desarrollo de Sesiones de trabajo situado (STS)

identificadas como jornadas de trabajo de 3 horas que se adelantan desde el Programa Todos a Aprender con la comunidad de aprendizaje, es decir el grupo de docentes de primaria y una docente de secundaria del establecimiento educativo los cuales participan en la investigación. Estas STS estuvieron guiadas por protocolos. El Protocolo es una guía de trabajo que contiene un tema específico enfocado en la formación y fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes en el proceso de comprensión y producción textual para posteriormente ser replicado con los estudiantes.

El protocolo para cada STS viene acompañado de anexos y una presentación en PowerPoint, para desarrollarlo se tuvieron en cuenta 4 momentos: el momento 1 y 2 denominado exploración y estructuración, se planteó con preguntas orientadoras para reconocer los saberes previos en los docentes de la temática a tratar, se identificaron los objetivos, expectativas y se finalizó con la presentación de los horizontes teóricos que enfocan la STS. El momento 3 denominado práctica y transferencia, se le presentaron estrategias o posibilidades pedagógicas al docente para poner en práctica esa teoría anteriormente planteada y el momento 4 refuerzo y conclusiones, se desarrolló mediante un diálogo abierto en donde se retomaron los objetivos y aspectos desarrollados, analizando cómo estos fortalecen el quehacer docente. La estructura del protocolo es como lo muestra la siguiente imagen:

Nombre de la STS: _____

TABLA DE CONTENIDO

- 1) INFORMACION GENERAL
- 2) DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE ACTIVIDADES
- 3) ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMIENTO
- 4) ENLACE POSIBLE CON COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
- 5) AMPLIACION TEORICA Y CONCEPTUAL
- 6) REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS
- 7) ANEXOS

1) INFORMACION GENERAL	
Contexto	Este protocolo está organizado en tres momentos: Momento 1 y 2: Exploración y estructuración: Momento 3: Práctica y transferencia: Momento 4: Refuerzo y conclusiones.
Metas de aprendizaje	
Desempeños esperados evidencia de los aprendizajes	
Productos	
Duración	
Organización del espacio	
Materiales requeridos	

Participantes de la sesión	Docentes de Primaria Institución Educativa Noroccidente
Instrumentos y/o formatos requeridos	Anexos:
Observaciones	
Breve visión general de la sesión (Etapas)	

2) DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE ACTIVIDADES

	Momento 1	Exploración	
Tiempo (min/total)	Objetivo actividad	Lo que hace las investigadoras	Lo que hacen los docentes
	Momento 2		
	Momento 3		
	Momento 4	REFUERZO	
Tiempo (min/total)	Objetivo actividad	Lo que hace las investigadoras	Lo que hacen los docentes

3) ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMIENTO

4) ENLACE POSIBLE CON COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

5) AMPLIACION TEORICA Y CONCEPTUAL

6) REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

10) ANEXOS

Imagen. Protocolo de las sesiones de trabajo situado. MEN. PTA

Posterior se desarrolló la etapa 3 denominada implementación de las didácticas enfocadas en las sesiones de trabajo situado (STS). Las sesiones de trabajo situado propuestas fueron 4, todas enfocadas en el fortalecimiento del proceso de comprensión y producción textual con los profesores, las cuales se denominaron: la primera El problema

Retórico esta STS busca que los docentes participantes se vinculen con uno de los principales aspectos de la producción textual como lo es el problema retórico ya que este alude al reconocimiento de todos los elementos del contexto y la situación de comunicación, que permiten que un sujeto logre concretar su intención comunicativa a través de un texto escrito. Al concluir la sesión se espera que los docentes construyan una ficha de trabajo que implique la resolución de las preguntas del proceso de planeación de la situación comunicativa, que utilicen las ideas que se proponen para resolver un problema de escritura, así como las recomendaciones para la evaluación en actividades de aula con los estudiantes.

La segunda STS fue denominada Tipologías textuales didácticas para la escritura, esta tiene como objetivo fortalecer el reconocimiento de las diferentes tipologías textuales, por parte de los docentes y generar la búsqueda de alternativas didácticas pertinentes para la producción escrita, que permitan el mejoramiento de las prácticas de aula de los docentes acompañados. Al finalizar esta sesión se espera que los docentes identifiquen los referentes conceptuales en las diferentes propuestas de tipologías textuales y su relación con las prácticas de aula, también que establezcan las características de las tipologías textuales que se hacen presentes en el contexto escolar e identificar las diversas alternativas didácticas que ofrece el abordaje de las tipologías textuales y su relación con los géneros discursivos para el trabajo de la producción textual en el aula de primaria y secundaria.

La tercer STS denominada Acciones didácticas de lectura y escritura, tiene como objetivo presentar a los docentes acciones que fortalezcan el Conocimiento Didáctico del Contenido en la enseñanza del lenguaje las cuales garanticen la aplicación permanente de estrategias en lectura y escritura en el aula. Al concluir esta sesión se pretende que el docente reconozca diferentes estrategias de lenguaje que promueven el aprendizaje en el aula, que reflexione alrededor de las prácticas de aula, en aras de fortalecer las estrategias que favorecen el aprendizaje del lenguaje y que contextualice acciones en el aula que favorecen el aprendizaje del lenguaje para el fortalecimiento de la lectura y la escritura.

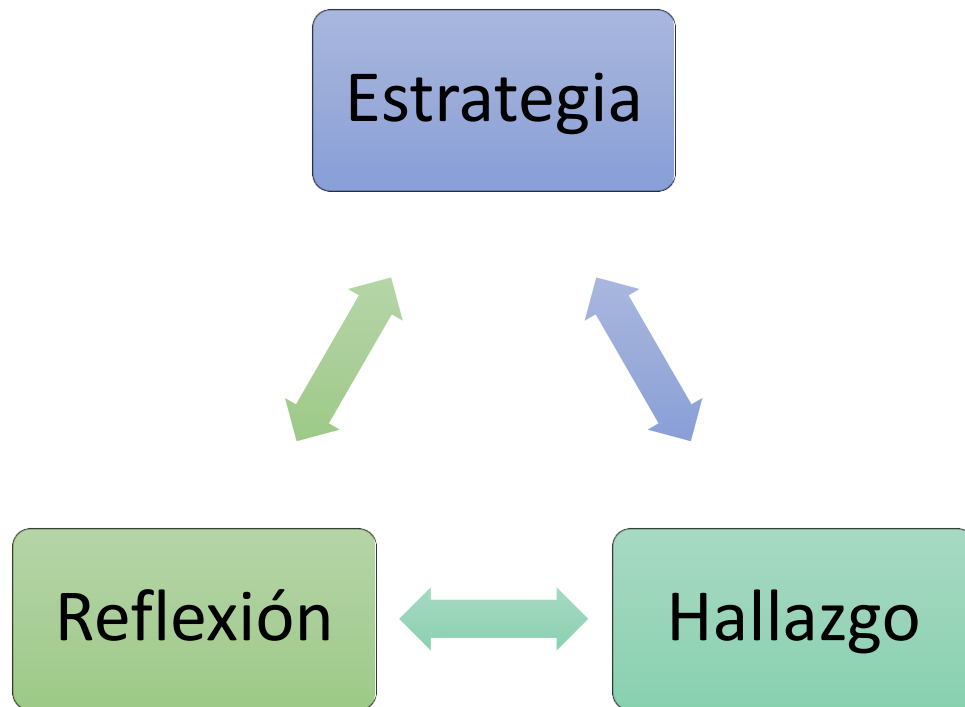
Finalmente la cuarta sesión de trabajo situado planteada para desarrollar con docentes fue denominada Comprensión y producción de textos multimodales. Esta sesión tiene como objetivo desarrollar conocimientos teóricos y metodológicos esenciales que

relacionen el lenguaje verbal con otros lenguajes simbólicos, principalmente imágenes, en la Educación Primaria y secundaria, también analizar ejemplos de textos multimodales que forman parte de los materiales educativos colombianos. Se espera al finalizar esta sesión que los docentes conozcan y distingan conceptos centrales de la comunicación multimodal que tienen presencia en los documentos de referencia del Ministerio de Educación Nacional específicamente en los Derechos Básicos de Aprendizaje y que creen un texto multimodal para aplicar los conocimientos y proyectarlos al aula.

Es así como se llega a la etapa 4, análisis e interpretación de datos. Discusión de resultados, conclusiones y seguimiento. En esta etapa se categorizó, ordenó y analizó la información obtenida a lo largo de la investigación estableciendo las conclusiones y resultados finales. Se podría decir que más que una etapa de evaluación fue un proceso de reflexión continua en la acción investigativa, proceso al que se le realizará seguimiento en los próximos dos años escolares, para este seguimiento los docentes replicarán las STS recreadas y aplicarán una prueba diagnóstica en los estudiantes caracterizando los niveles de comprensión lectora, también desarrollarán unas orientaciones pedagógicas para el mejoramiento de los aprendizajes críticos relacionados con la comprensión calidad y fluidez lectora.

4. Capítulo 4

Recuerdos y experiencias sobre los hallazgos Sistematización y triangulación de la experiencia investigativa



El docente debe tener un conocimiento teórico que le permita comprender la naturaleza del estudiante. Este fundamento es fuente para abordar, sin mucha dificultad, todo lo que tenga inherencia con el aprendizaje de la lectura y la escritura, como aspectos básicos para enfrentar el resto del aprendizaje. Ese conocimiento le posibilita la comprensión del proceso evolutivo del niño o de la niña, del joven y hasta del adulto porque en cada etapa o estadio existen necesidades, intereses, expectativas, entre otros, que se vinculan con los principios que rigen la construcción del conocimiento en general y de la escritura en particular. Es por este motivo que después de realizar observaciones, acompañamientos en el aula, se diseña la estrategia que conlleva una serie de herramientas, estrategias y condiciones que fortalecen el proceso de comprensión y producción textual en docentes y la enseñanza del mismo.

La estrategia se vio enmarcada inicialmente en la aplicación de una encuesta y una entrevista para compilar información de las concepciones, intereses y prácticas pedagógicas usadas por los docentes con relación al proceso escritor, posteriormente se desarrolló 4 sesiones de trabajo situado (STS) , en donde cada una de ellas aportaba en la transformación de las prácticas educativas a través de procesos de formación situado enfocados en la comprensión y producción textual, estos protocolos desarrollados identificaban la situación a fortalecer por lo tanto se componían de estrategias, iniciativas, reconocimiento del contexto de los docentes, reflexiones sobre los avances o retrocesos que se tienen en las aulas de clases con relación a la lectura y escritura, llevaba también a los docentes a diseñar planes de desarrollo personal vinculando elementos que fortalecían el proceso de comprensión y producción textual propio. Cada STS tuvo una secuencia o momento de desarrollo como también una justificación de su aplicación.

La STS 1 denominada *Problema Retórico* se recreó con el fin de que los docentes reconocieran que la producción de un texto escrito requiere de unas exigencias que todo escritor competente debe aprender a resolver además que el problema retórico es el elemento más importante al inicio de una composición. La STS se desarrolló de la siguiente manera:

En el Momento 1 Exploración: se socializaron dos actividades de aula cuyas diferencias se encontraban en las instrucciones dadas por docentes para la construcción de un texto escrito. Se invitó a reflexionar al grupo de docentes para que distinguieran en cuál de ellas el estudiante o el docente se hacía cargo de la resolución del problema retórico. En el Momento 2 Estructuración: se realizó la exploración de horizontes teóricos y situaciones asociadas al problema retórico, en esta etapa se dieron a conocer algunos conceptos e investigaciones centradas en este aspecto de la escritura. También se ilustró algunas situaciones de clase en las que predominaba la instrucción del docente para la escritura de textos, y en las que se dejaba de lado la responsabilidad del estudiante para resolver las preguntas de quien producía el texto. En el Momento 3 Transferencia: se les dio a escoger una tarea de escritura como estrategia de motivación para imaginar y escribir, posterior a esta fase de exploración de saberes, se realizó una actividad que involucró a todos los

docentes, y que permitió que se apropiaran de los términos y conceptos que se trabajaron durante la primera parte. En esta etapa, cada uno de los participantes resolvió algunas tareas de escritura; para ello se desplazaban a cuatro mesas en donde encontraban ejemplos que fueron ubicados para ayudarles a resolver las cuatro preguntas del problema retórico: ¿A quién escribo? ¿Para qué escribo? ¿Cómo lo escribo? ¿Qué escribo? La resolución al problema retórico quedó registrada en una ficha. En el mismo sentido, culminado el ejercicio práctico y vivencial, se procedió a presentar de manera general a los docentes, una caja de herramientas, (ver anexo 2.7), que serviría como insumo para abordar el problema retórico desde el aprovechamiento del material “Entre Textos” para los grados de 1° a 5°, y una propuesta con un libro de la Colección Semilla para ser aprovechado en el aula rural multigrado. Esta caja de herramientas se constituye en un insumo para afianzar los procesos escritores de los estudiantes.

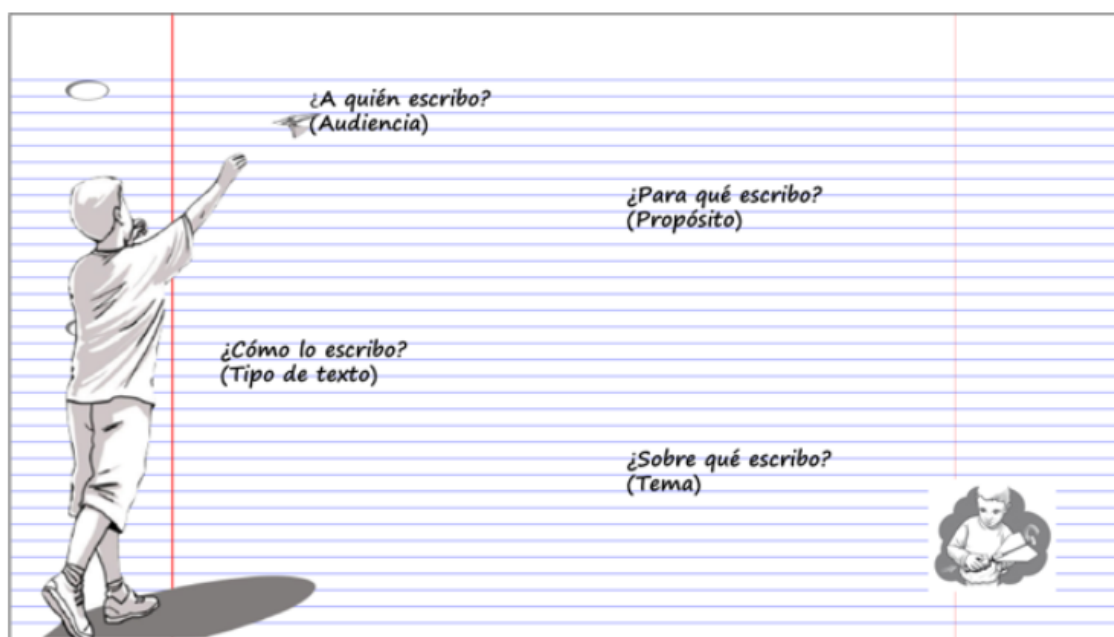
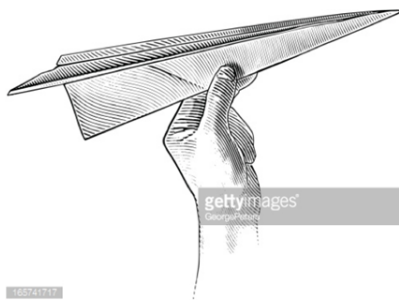


Imagen 3. Ficha de registro de STS 1. Problema retórico

Además, se mostró la caja de herramientas de fortalecimiento pedagógico como una colaboración en la construcción de prácticas docentes, la cual contenía una compilación de algunos documentos conceptuales y talleres que servirían como material para el diseño e implementación de los planes de aula. Así mismo, como una contribución a la cualificación docente en cuanto al saber pedagógico y didáctico y como una ayuda para potenciar, en los

niños y niñas, competencias en el área de lenguaje, en este caso, en la producción textual. Por último, se presentó el diseño de algunos retos Saber para 3 y 5 grado en el área de lenguaje, con el objetivo de que el docente pudiera, en primer lugar, precisar las relaciones de correspondencia entre los documentos de referencia, que son el soporte legal de la nueva política educativa nacional, y las acciones evaluativas del ICFES. En segundo lugar, identificará estrategias didácticas que contribuyeran a la construcción de una intervención pedagógica a partir de las necesidades contextuales para que cuando se replicara con estudiantes ellos desde su rol de maestros asimilaran estrategias y construyeran procesos pertinentes de producción escrita acorde con sus necesidades afectivas, cognitivas y expresivas.

En el momento 4 Refuerzo y conclusiones: se mencionaron acciones que podían ejecutarse en el aula en el marco del proceso de la escritura y la evaluación formativa. ¿Qué hacer después del primer escrito? El seguimiento al proceso de escritura se enmarcó en la evaluación formativa. En ese sentido, la evaluación formativa inicia desde el instante en el que el docente permite al estudiante participar en la selección del tema a escribir, de acuerdo con la identificación que ha hecho del propósito del texto. No hay un instrumento específico para la evaluación formativa del proceso de escritura. Es así que se ofreció una serie de acciones que permitieron al docente cualificar el trabajo de los estudiantes. Finalmente se presentó a los docentes las conclusiones y se abrió un espacio para preguntas. Las conclusiones estuvieron dadas directamente por los docentes, en donde rescataron la importancia de reconocer los propósitos, audiencia, tipo de texto y temáticas, ya que son los componentes del problema retórico en el aula y también son un conjunto de circunstancias que hacen que los lleven a escribir. Otras conclusiones ver imagen siguiente.



PODEMOS CONCLUIR QUE...

Resolver las preguntas del escritor facilita la identificación de la audiencia, el tipo de texto, y los demás elementos necesarios para la comunicación efectiva.

Incorporar la resolución del problema retórico a los espacios de la clase permite que se asocie la producción escrita a situaciones legítimas de comunicación.

Al otorgarle importancia a la resolución del problema retórico garantizamos que el escritor evalúe y proyecte el éxito de su comunicación escrita.

Tomar decisiones previas a la escritura implica contemplar los aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos de la lengua.



Imagen4 Conclusiones STS Problema retorico

STS 2 denominada *Tipologías Textuales didácticas para la escritura*. Esta STS al igual que la primera se desarrolló de acuerdo a los momentos: En el momento 1 Exploración: se presentó, como introducción, los antecedentes de la conceptualización de lo que se conocen como tipologías textuales. Se hizo un recorrido, a través de una línea de tiempo, sobre cómo se ha buscado una clasificación de los textos y cómo ella ha afectado la enseñanza de la lectura y la escritura. Esta sección permitió que el grupo de docentes reconociera que no es estática la mirada sobre las tipologías textuales, y que esta afecta directamente su abordaje en el contexto escolar. Encadenada a la introducción anterior, se inicia el momento 2 estructuración, en donde se presentó los rasgos característicos de las tipologías predominantes en nuestros contextos educativos. Así, se abordó la propuesta de tipologías textuales, de Adam (1992) como punto de partida en el reconocimiento de los tipos de textos que se mencionan en los referentes de calidad en el área de Lenguaje. La caracterización de cada uno de los tipos de texto se relacionó con las acciones desarrolladas en el aula y sobre todo cómo influían sobre la producción textual escrita de los estudiantes.

Posteriormente se presentó la propuesta de “secuencias textuales”, de Adam (1992) cada una de las secuencias se mostró con las respectivas implicaciones en la producción textual de los estudiantes y su planeación desde las prácticas de aula. Para el cierre del

acercamiento conceptual a las tipologías textuales, se trabajó su relación con los géneros discursivos y sobre cómo esto influye en el desarrollo de los procesos de escritura en la escuela. Se mostró cómo se relacionan con la situación comunicativa y las prácticas sociales en que se inserta la producción y lectura de textos. También se abordó la forma en que las tipologías textuales están presentes en dichas prácticas en el aula, desde el trabajo con los géneros discursivos. Se continuó con el momento 3 práctica y transferencia: la presente fase estuvo centrada en resaltar diferentes propuestas didácticas sobre la escritura en el contexto escolar, que tenían en cuenta las tipologías textuales en sus diversos acercamientos. Se buscó reconocer alternativas didácticas que los docentes pudieran aplicar con los estudiantes. Algunas de las propuestas fueron: a) propuestas a partir de secuencias didácticas para la escritura de textos, b) proyectos de escritura centrados en las características de los textos, c) acercamientos desde las macroestructuras y superestructuras de los textos.



Imagen 5. Secuencias didácticas sobre la escritura en el contexto

Posterior a lo anterior se desarrolla el momento 4 refuerzo y conclusiones: para el cierre de la sesión se buscó establecer cuáles son los rasgos que deben tenerse en cuenta en

el trabajo con diferentes tipos de textos, cuál es la importancia de reflexionar sobre las tipologías y clasificaciones, y sobre cómo han influido en las prácticas docentes relacionadas con la producción escrita de los estudiantes. Para ello se propuso la realización de un ejercicio de acercamiento a los referentes de calidad del área de lenguaje.

La tercer STS desarrollada fue *Acciones didácticas de lectura y escritura*, esta sesión fue muy didáctica, la idea era realizar más actividades prácticas que teóricas, se desarrolló de la siguiente manera: Momento 1 exploración: se realizó la apertura del encuentro entre los 11 docentes de primaria y una docente de lenguaje de secundaria, socializando el objetivo de la sesión (presentar a los docentes acciones que fortalezcan el Conocimiento Didáctico del Contenido en la enseñanza del lenguaje las cuales garanticen la aplicación permanente de estrategias en lectura y escritura en el aula), desempeños, esquema general con tiempos, conformación de equipos, dinámica de las frutas “Pica, pica la ensalada”. En el momento 2 Estructuración: se presentó como acción didáctica la lectura de un texto narrativo “La Sorpresa de Nandi” para dar continuidad al Circuito pedagógico, y ofrecer elementos que se puedan destacar como propuestas de acciones didácticas de enseñanza que permitan desarrollar actividades que garanticen aprendizajes en lectura y escritura, su distribución fue la siguiente: en la mesa 1: A leer se aprende leyendo, mesa 2: Escribir mundos posibles, mesa 3: Para facilitar la comprensión textual: Antes-Durante-Después, mesa 4: Desde la cognición hacia la comprensión, mesa 5: Lenguaje como creación y goce estético, mesa 6: Gramática en el contexto. Después de realizar este circuito pedagógico se realiza el momento 3 con el Cierre y plenaria: Cada grupo o equipo hace una propuesta de trabajo en el aula. Esta STS se desarrolló con 11 anexos de tal manera que permitiera hacerse reflexión individual y en equipo.

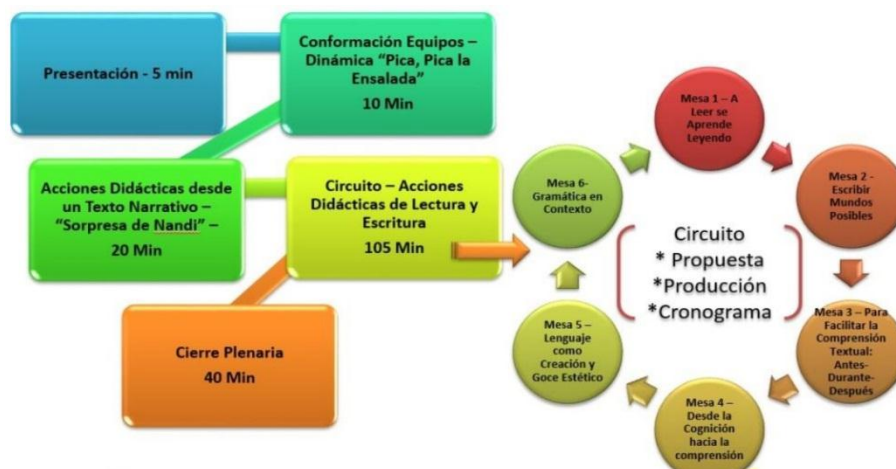


Imagen 6. Esquema general de la STS 3 Acciones didácticas de escritura

El cierre se realizó con la entrega el decálogo de Lectura y Escritura y se invitó a los docentes a mantenerlos en un lugar visible y usarlos en la planeación de las clases.

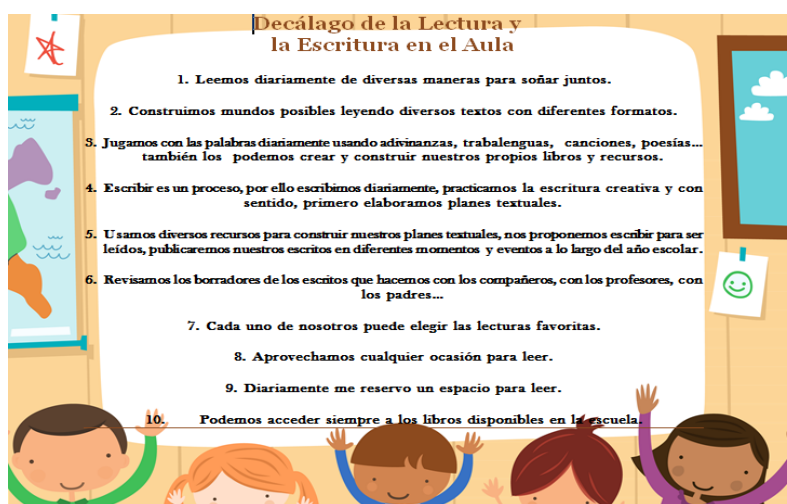


Imagen 7. Decálogo STS 3 Acciones didácticas en el aula

La cuarta STS en la intervención fue La Comprensión y producción de textos Multimodales. En este protocolo se focalizó el trabajo y la reflexión en textos multimodales (no en textos discontinuos) que circulan preferentemente en soporte papel (aunque la reflexión es extensible a otros soportes, como el digital). Se desarrolló la siguiente STS con los siguientes momentos: Momento 1 exploración se hizo la introducción y presentación del taller. Se les dio la bienvenida a los docentes y como preámbulo al desarrollo del taller, se compartió tres ejemplos de textos para abrir la discusión sobre el concepto de texto multimodal (formulario, infografía compleja,

infografía de texto escolar) se dio oportunidad para hacer una discusión en parejas para luego socializar, teniendo como referente las siguientes preguntas: ¿Qué diferencias observa entre los tres textos anteriores? ¿Qué lenguajes están en juego en la construcción del sentido en los textos?

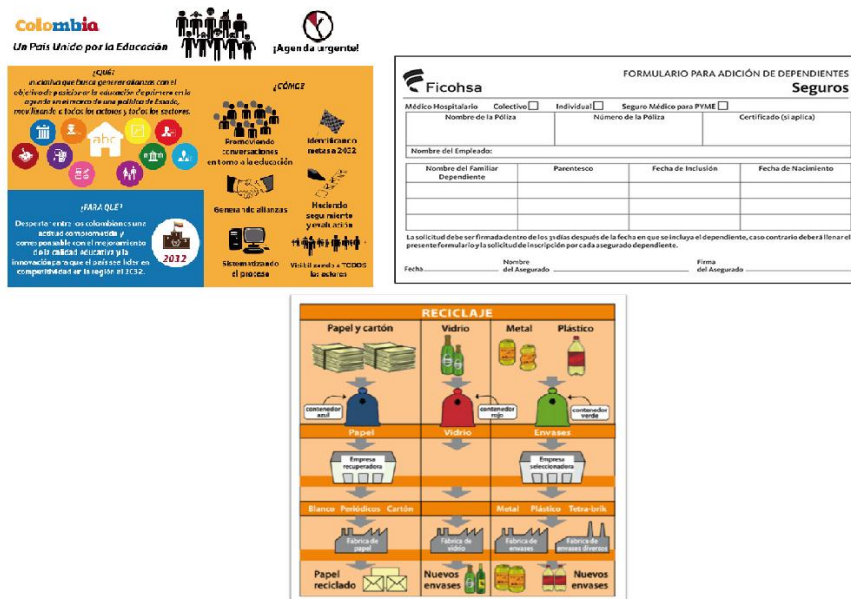


Imagen8. STS 4 Textos multimodales

Una vez finalizado este primer momento introductorio, se presentó el protocolo y sus objetivos detallados en una presentación en Power Point acompañado también de un anexo que contiene un glosario de la STS en mención. Para gestionar la participación e invitar a que todos se involucraran, se propuso trabajar con la estrategia de evaluación formativa: Palitos con nombres. Esta estrategia permitió que nosotras seleccionáramos aleatoriamente a los participantes (sacando un palito con nombre) para asegurar la participación de todos los docentes, esta estrategia es ideal para momentos en que se desea activar conocimientos previos, chequear el entendimiento de alguna instrucción, concepto o la respuesta a alguna pregunta, posterior a la intervención de cada docente se retroalimentó las respuestas. En el momento 2 de estructuración se realizó un análisis de textos multimodales y aplicación de categorías vinculadas a las metafunciones, se presentan referentes teóricos y se destina un tiempo para constituir y construir la base del manejo conceptual. Retomando las bases del ejercicio anterior, se inició el momento de 3 práctica

y transferencia con una serie de actividades que tuvo como propósito analizar los Derechos Básicos para determinar la presencia de textos multimodales. Para ello, se les proyectó el documento Derechos Básicos del aprendizaje, a medida que se analizaban los DBA con el grupo de docentes, se fue completando una tabla que detallaba los modos o lenguajes involucrados como lo presenta la imagen siguiente.

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE
•• LENGUAJE – GRADO 3º ••

1 Lee en voz alta, con fluidez (dicción y velocidad) y con la entonación adecuada según el mensaje del texto. Por ejemplo:
En un **estudio** puede leer textos como este:

¿SABES QUIÉ?
¿Sabes qué? Estrellas, asteroides o la ventosa, así llaman como a uno el cas de una criatura. ¿Y sabes qué? Por ejemplo en la punta de las p... con la luz. Después de eso a la luna, y a todo de eso cuando conectaron desde... en la ciudad del espacio.
Aurora M. "El mundo de gases" revista de una para niños.

2 Sabe qué son los **conectores** y **divisivos** y los utiliza en sus producciones orales o escritas. Por ejemplo:

CONECTORES
La **patata** tiene un **corazón** que habla, sin **repeticiones** no habla, su **corazón** hizo a un **soño** **mujer** que lo hizo a hablar. **El corazón** era **grande** y **hermoso**, pero **su corazón** lo obligaba a hacer cosas **malas**.

3 Usa conectores copulativos y divisivos entre oraciones y palabras que le permitan unir ideas y dar coherencia a sus escritos. Por ejemplo:

Copulativos: además, también, igualmente, ni, pero, sin embargo.

Divisivos: pero, sin embargo.

Hay las personas se preocupan porque hay **varias** **animales** en **via** de **extinción**. **Animales** especies de **plantas** que ya no se encuentran en **nuestros** **bosques**. **Igualmente** hay **otras** **recursos** **naturales** que son **de** **caída** y **por** **redes** de **los** **bosques** **están** a **punto** de **desaparecer**. **Un** **embudo** **es** **una** **persona** que **no** **tiene** **capacidad** para **caer** de **las** **especies** **que** **siempre** **lo** **logra**.

4 Aplica las reglas ortográficas (utiliza tildes, mayúsculas y puntuación). Por ejemplo:

Trabalenguas
¿Sabes en qué **caso** **Francisco**, **un** **caso** **buco** y **buco**, y al **buco** le **da** un **buco**, **¿o** **caso** **buco** en **el** **caso** **buco**?

El **caballo** de **blanco** **venta** **vino** en **botellas** de **burro** en **el** **Barrio** **el** **caso** **buco**.

¿Qué **hiciste** **el** **fin** **de** **semana**?
El **domingo** **fui** al **parque** y **vi** **amigos** **salvajes**. **Vi** **un** **león**, **un** **jaguar**, **un** **condor** y **un** **mostrillo**.

5 Utiliza en sus producciones escritas el punto y aparte para separar párrafos, la coma para enumerar y la mayúscula para iniciar una oración y para escribir nombres propios. Por ejemplo:

Colombia es un país rico en biodiversidad con cinco regiones naturales: la región Andina, la **Amazonia**, la Orinoquia, la **Pacífica** y la **Caribe**. El Instituto **IB** investigó sobre la biodiversidad en Colombia.

6 Establece la relación entre palabras, imágenes y gráficos en un texto. Por ejemplo:

TOMA NATURAL, TOMA Fruit

1. ¿Se pueden comprar las vitaminas de las frutas naturales con las que ofrece el jugo?
2. ¿Cuáles son los beneficios del producto que me ofrece?
3. ¿Cuál es la intención de este anuncio?
4. ¿Cuál debe ser el posición ante la anuncios publicitarios?

Ejemplos del ejercicio a realizar...

Derecho básico	Multimodalidad
1	Enunciado aborda la lectura en Voz alta: modo oral Texto del ejemplo: modo verbal escrito, imagen y color, etc.
6	Enunciado: relación de modo verbal escrito, imágenes y color. La imagen se estructura con el modelo de lo dado y lo nuevo y también núcleo y periferia

Imagen 9 STS 4 DBA textos multimodales

Dando continuidad al ejercicio anterior, la siguiente actividad que se desarrolló tuvo como intención que en grupo los docentes aplicaran lo aprendido en el taller a través de la elaboración de una infografía, como ejemplo de texto multimodal. Se hizo entrega de los materiales para la elaboración del infograma en grupo y se gestionó el tiempo para asegurar el logro del objetivo de esta parte del taller.

Para el momento 4 de refuerzo y cierre, se les propuso a los grupos presentar sus infografías ante sus compañeros, se dirigió la puesta en común, se aclaró dudas y se realizaron precisiones. El taller finaliza con un comentario abierto sobre los desafíos que implicaba el tratamiento de la comunicación multimodal en el aula.



Imagen 10 STS 4 Infografía 1 de docentes

Las tres docentes de transición realizaron el infograma apoyado en el componente ambiental de la institución.



Imagen 11 STS 4 Infografía 2 de docentes

Los tres docentes de diferentes grados de primaria, elaboraron el infograma enfocándolo en los ambientes de aula escolares, específicamente en los acuerdos que debe tener el docente con los estudiantes antes de iniciar cada actividad, clase o jornada académica.

Al finalizar la ejecución de las actividades y poder alcanzar los objetivos propuestos, pudimos observar que existe una gran preocupación por los docentes por brindar cada día una educación de calidad acorde al contexto, los profesores realizan

diversas actividades que sin ser evaluadas dejan un sin número de recuerdos y aprendizajes significativos en los estudiantes, siempre están intentando emplear estrategias que enriquecen su formación pedagógica, es por ello que desde nuestra propuesta de intervención logramos contribuir en el fortalecimiento de sus prácticas de aula, dándoles un toque teórico práctico enfocado en los procesos lectores y escritores propios de los docentes, para posteriormente ser replicados en los estudiantes de primaria.

En este sentido nuestro trabajo se convierte en una opción pedagógica que contribuye al fortalecimiento del proceso de comprensión y producción textual en los docentes, ya que estos se habían convertido en un momento complejo que requería de apreciaciones, concepciones y conocimientos. Estas apreciaciones se veían reflejadas en las prácticas de aula, ya que los docentes habían concebido la escritura como encodificación es decir que la usaban para la transcripción del lenguaje oral, la veían como una actividad sólo motriz que se limitaba a la conversión de fonemas en grafemas como si fueran una simple traducción, la escritura era desarrollada por los docentes con actividades como la transcripción mecánica, el dictado, las consignas de escribir un único y posible texto, la costumbre de corregir solamente los aspectos formales de la producción escrita, y otras prácticas evaluativas. La lectura por su lado la habían enfocado en la fluidez lectora, desarrollando menos la comprensión, siendo esta el núcleo del proceso lector ya que aquí se construye una representación organizada y coherente del contenido del texto.

Es aquí donde la investigación jugó un papel importante, ya que se les brindó a los docentes unas herramientas pedagógicas que les permitieron volver la mirada sobre sus prácticas de enseñanza, extrañarse de las mismas, alejarse y con el lente de observadores perspicaces, trataron de develar qué había detrás de ellas, qué intenciones las configuraban, cuál era el rol como maestros, qué papel jugaban los estudiantes y algo muy importante, para qué se comprendía y se escribía en ese micromundo que es la escuela, la idea era que ellos reflexionaran sobre sus prácticas de aula, especialmente en el modo en que asumían la enseñanza de comprensión y producción textual.

Este proceso de fortalecimiento en la formación de comprensión y producción textual en los docentes fue valioso para la práctica de ellos, no porque se les dijera a los maestros cómo hacer las cosas sino, porque el diálogo con ellos, teniendo en cuenta sus

contextos particulares, experiencias de vida, trayectoria profesional y propósitos de enseñanza, constituyeron un apoyo en la concepción y ejecución de prácticas significativas. El propósito principal de la estrategia con las actividades desarrolladas fue entonces ayudar a la reflexión sobre la didáctica de la lectura y escritura y sobre la manera en que ellos podían fortalecerse profesionalmente.

Así, podemos decir que las actividades utilizadas para fortalecer el proceso de comprensión y producción textual en los docentes a través de sesiones de trabajo situados enmarcadas en orientaciones pedagógicas que posteriormente replicarán con los estudiantes de la Institución, fue viable acorde a los objetivos propuestos, ya que se logró develar las concepciones, es decir aquello en lo que creía el docente sobre la enseñanza de la lectura y escritura y que constituía su marco de referencia para comprender y planificar sus actuaciones en el aula, también se logró establecer un diálogo con los docentes que permitió analizar el uso que hacen de la lectura y escritura y su rol como mediadores en el proceso de aprendizaje de las mismas y finalmente se brindó la información y estrategias necesarias para que los docentes se fortalecieran de manera didáctica en el desarrollo de procesos de comprensión y producción textual con sentido.

Para el seguimiento de estos procesos se establecieron con los docentes acuerdos que estuvieron enfocados en: replicar con los estudiantes las actividades realizadas con ellos, caracterizar los niveles de fluidez y comprensión lectora acorde a los grados de escolaridad, ejecutar las orientaciones pedagógicas para mejorar los aprendizajes críticos relacionados con la comprensión y producción textual, desarrollar siempre la evaluación formativa entendiéndola como un proceso continuo, permanente para realizar con más precisión seguimiento a los aprendizajes.

Cabe recordar que los acuerdos establecidos requieren de paciencia, dedicación, creación de situaciones acordes a las necesidades escolares y lo más importante, aprender a tomar decisiones y acciones que propicien un proceso de comprensión y producción textual con sentido, enmarcado en una situación comunicativa real, evaluando siempre los alcances de cada estrategia pedagógica desarrollada.

«Leer y escribir son palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial —quizá la función esencial— de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función —y explicitar, por lo tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución escolar— es una tarea ineludible».

Delia Lerner

5. Conclusiones

La investigación planteada permitió realizar a través de sesiones de trabajo situado (STS) un acercamiento, acompañamiento pedagógico y reflexión de las prácticas y estrategias que utilizaban los docentes en las aulas de clase para desarrollar procesos de comprensión y producción textual.

Los docentes que hicieron parte de la investigación, reconocieron la complejidad de la lectura y la escritura, entendiéndolas como actividades que exigen procesos de pensamiento, y dominio del código lingüístico. Muchos de ellos manifestaron que son actividades que realizan en su cotidianidad, atribuyéndole una carencia de aspectos como la falta de claridad, tiempo, o un espacio adecuado para el proceso de comprensión y redacción.

El proyecto de intervención permitió reafirmar que la enseñanza de la lectura y la escritura deben avanzar paralelamente, la lectura mejora la expresión escrita y ésta, a su vez facilita la comprensión de la lectura que es uno de los objetivos de la educación básica ya que son elementos fundamentales para el desarrollo de los procesos mentales y demás procesos cognitivos que realizan los estudiantes.

Los estudiantes estarán inmersos en la etapa seguimiento, ya que es en este momento donde los docentes replicaran las STS o actividades desarrolladas en la investigación, todo ello con el fin de fortalecer los procesos de comprensión y producción textual en estudiantes.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez A, T (2010) *Competencias básicas en escritura*. Barcelona, octoedro
- Alvarado, M & Cortés, M. (2000). *La escritura en la universidad. Repetir o transformar. Ciencias Sociales n° 43, agosto*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, pp. 1-3.
- Andrade, S. Florez, E. Mera, L. Grisales, M. (2013) *Lectura y escritura: una mirada a la práctica docente desde la diversidad*. Universidad de Manizales
- Betancourt, M. (1997). *La escuela como escenario privilegiado para la comunicación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Bollasina, V & Rotstein, B. (2008). *Concepciones y prácticas acerca de la escritura vigentes en docentes de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires*. Argentina: Universidad Abierta Interamericana de Buenos Aires.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Botello Carvajal, Sandra. *La escritura como proceso y objeto de enseñanza*. Universidad de Tolima Ibagué, 2013.
- Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas: aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Cassany, Daniel (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castaño Lora, Alice (2014). *Prácticas de Escritura en el aula - Orientaciones didácticas para docentes*. Serie Río de Letras. Manuales y Cartillas PNLE. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Colomer, Teresa y Camps, Anna. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones S.A.
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a Leer y Escribir una Aproximación Historica*. Fondo de cultura economica.
- De la Hoz, Ana, et al. (2017) *Estrategias para el desarrollo de la comprensión y producción textual en estudiantes de tercer grado basadas en la pedagogía de géneros lingüísticos*. Fundación Universidad del Norte. Barranquilla.

Dubois, M. E. (1987) *El proceso de la lectura: De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

Ferreiro, Emilia. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Argentina. Fondo de cultura económica

Ferreiro, E & Teberosky, A. (1972). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.

Finoccio (2009) *Conquistar la escritura, saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires. Paidós

Frías, M. 2.000. *Procesos creativos para la construcción de textos*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Huérffano Pérez, C. y otros (2002). *Didáctica de la escritura, de la redacción a la Ficción*. Revista Enunciación N° 7. Línea de investigación Mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la lengua materna. Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D. C. (pp. 85-619)

Jolibert, Josette. (2004) . *El reto de la enseñanza de la comprensión lectora*. Revista de magisterio (educación y pedagogía). No 3. Febrero-marzo. Pag 5-10

Jurado Valencia, Fabio. (1995). *Lectura, Incertidumbre, Escritura*. Revista Forma y Función, Nro. 8, pp. 67-74. Universidad Nacional de Colombia.

Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Universidad del Valle. UNESCO.

Ministerio de Educación Nacional. (2006) *Estándares básicos de competencias*. Bogotá. MEN

Ministerio de Educación Nacional. (2015a). *Derechos Básicos de Aprendizaje v. 1*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua Castellana*. Bogotá. Editorial magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Mallas de Aprendizaje (Documento Piloto)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional, 2010. *Orientaciones Pedagógicas de Segundo a Quinto Grado*. Tomo II. Bogotá: Editorial Ministerio de Educación Nacional.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica. Edición original en inglés de 1982.

- O'Halloran, K. (2012). "Análisis del discurso multimodal". ALED 12 (1). 79-97
- Payrató, L. (2006). "Discurso oral y multimodalidad: aspectos introductorios". *Oralia* 9, p 259-275.
- Pérez, H. 1999. *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, Mauricio. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Perez, Paulina. (2013). Buscando una definición integrada de texto multimodal y alfabetización visual. Universidad del Bío-Bío. Chilan, Chile. En:
http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1376/1/Perez_Arias_Gladys.pdf
- Pimiento Medina, M. (2012). Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana. Universidad tecnológica de Pereira. En:
<http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/37241P644.pdf>
- Pozo, J. I, Scheuer, N., Pérez, E. N, Mateos, M., Martín, M., De la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Grao.
- Reyes Pezo, Fernando (2012). La lectura La Lectura Crítica de Textos Multimodales en Estudiantes de Cuarto Año Medio: Una Propuesta Didáctica. Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor
- Sanchez Lozano, C & Alfonso Deyanira. (2004) El reto de la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de magisterio (educación y pedagogía)*. No 3. Febrero-marzo. Pg15-18
- Suarez Reyes, Felix (2010) La problemática de la comprensión y producción textual en el Pacífico – Ponencia. En:
[file:///C:/Users/lenovo/Downloads/57_LaProblematicadelaComprensionylaProduccionTextualenelPacifico%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/lenovo/Downloads/57_LaProblematicadelaComprensionylaProduccionTextualenelPacifico%20(4).pdf)
- Tlchinsky, I. y Simó, r. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Touriñan, José Manuel (2011). *Intervención pedagógica y educación*. En: revista portuguesa de pedagogía. Universidad Santiago de Compostela.
- UNESCO .1997. *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la Unesco.
- Van Dijk .1978. *La ciencia del texto*. Barcelona: Piados.

Velásquez, Marisol, & Alonzo, Teresa. (2007). Desarrollo y transferencia de estrategias de producción escrita. *Revista signos*, 40(63), 219-238. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100011>

Vigotsky, L. (1984). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

Anexos

Anexo 1 Encuesta a docentes

CUESTIONARIO ACERCA DE CONCEPCIONES, ACTORES, DIFICULTADES Y PRÁCTICAS SOBRE LA ESCRITURA

Lea con atención los interrogantes planteados, y basado (a) en su experiencia, formación y concepción responda como se indica.

Procure, por favor, no dejar ninguna afirmación sin contestar. Gracias.

1. Desde su perspectiva defina ¿qué es escribir?
2. Desde su experiencia, responda: ¿le gusta escribir? sí o no y ¿por qué?
3. ¿Qué tipos de textos le gusta leer y escribir?
4. ¿Qué dificultades encuentra a la hora de escribir?
5. ¿Cuál de las siguientes palabras define la escritura, desde su perspectiva?
(Marque con una X)
 - Hablar
 - Pensar
 - Volar

Sobre las concepciones de escritura académica según el área de formación

1. Desde su experiencia como educador, ¿Quién es el responsable de enseñar a escribir correctamente al estudiante?
2. ¿En las actividades de escritura propuestas a los estudiantes involucra contenidos o temas de las diferentes áreas? Explique.
3. ¿El proceso de escritura está incluido en su plan de clase? ¿De qué manera se involucra la escritura en éste?
4. ¿Cuál es el objetivo de la escritura en su área de conocimiento?
5. ¿Qué elementos tiene en cuenta al momento de evaluar las producciones escritas de los estudiantes?

Sobre las estrategias empleadas para la enseñanza de la escritura

1. ¿Qué actividades de escritura realiza en su clase?
2. ¿Qué tipo de textos pide que escriban sus estudiantes?
3. ¿Establece parámetros o requisitos para las composiciones escritas de los estudiantes? Menciónelos.
4. ¿Qué acompañamiento hace al proceso de escritura del estudiante?
5. ¿Cuál es la periodicidad con la que promueve ejercicios de escritura en su clase?

Anexo 2. STS 1. Problema Retorico

Anexo 2.1 Glosario

ANEXO GLOSARIO

Estrategias Discursivas: plan que un hablante lleva a cabo con un fin determinado en función de la situación interactiva en la que encuentra. Su conformación depende de la combinación de recursos gramaticales y pragmáticos. El estudio de los recursos gramaticales depende del análisis textual. El de los pragmáticos, de cómo se inscribe el sujeto en una situación particular, es decir, del análisis discursivo. Describir esta combinación de recursos es dar cuenta de una planificación discursiva particular. Benítez, 2004.

Problema Retórico: es el conjunto de circunstancias que hacen que nos pongamos a escribir. Lo que escribimos, el texto, es la respuesta o la solución que le damos a este problema el cual está conformado por: la audiencia, la relación con el autor, los roles del emisor y del receptor, el tema de que se habla, el canal, el código, y los propósitos u objetivos que se marca el autor. Daniel Cassany, 2005.

Situación Comunicativa: la suma de las condiciones en las que se genera la capacidad de comprender y producir textos de manera eficaz, es decir, el logro de la *competencia comunicativa*. Cuando se lee o escribe es fundamental tener presente quien es el que habla o escribe, el *enunciador*, también conocido como **emisor**, a quién se le habla o escribe, el *enunciario*, o también **receptor** de un determinado **mensaje**. Ambos participantes en el acto comunicativo son fundamentales como lo es también el tema o asunto que se trata, o sea, el **referente** y en qué condiciones o circunstancias se realiza la comunicación, es decir, la **situación comunicativa**. Martínez, 2009.

Competencia textual: se refiere a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos. MEN. (1998). Lineamientos curriculares de Lengua Castellana.

Competencia gramatical o sintáctica: es el conjunto de reglas —morfológicas, sintácticas, fonológicas, ortográficas y fonéticas— imprescindibles para construir textos claros, adecuados, asertivos, etc. Es decir, necesarias para comunicarse por escrito. MEN. (1998). Lineamientos curriculares de Lengua Castellana.

Competencia pragmática: debe responder a las características de los destinatarios, al canal por el cual llegará a ellos, a los propósitos comunicativos, al tema que se tratará, etc.

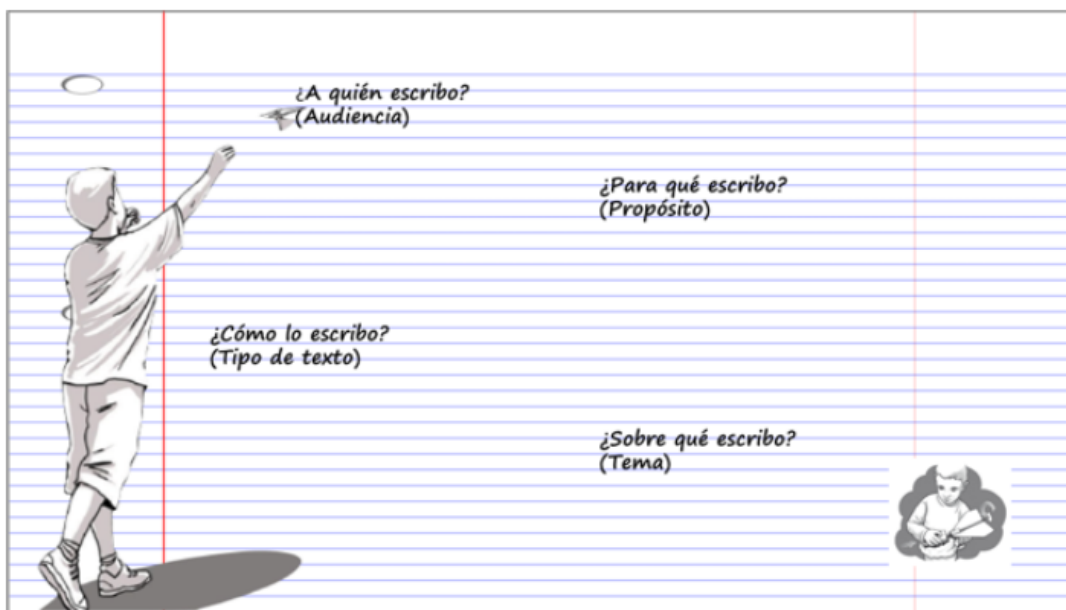
Por eso, la competencia pragmática tiene estrecha relación con el problema retórico; es decir, con la consideración que el escritor hace de las diversas circunstancias de la situación de comunicación. MEN. (1998). Lineamientos curriculares de Lengua Castellana.

Anexo 2.2 Tareas de escritura



ANEXO TAREAS DE ESCRITURA

1. Convencer al rector del colegio de aumentar el descanso en diez (10) minutos.	2. Solicitar permiso para ir un día sin uniforme.
3. Lograr que la vecina done algunas plantas de su jardín para el colegio.	4. Mostrarle a mi compañera por qué es mejor tener un gallo que un perro de mascota.
5. Mis compañeros de clase necesitan saber qué días habrá clase de español y de ciencias.	6. La profesora de educación física, luego de hacer una volación, nos muestra que han quedado empalados dos deportes para participar en los juegos: atletismo y fútbol. Ella elige atletismo. Debemos convencerla de que elija fútbol.
7. Los compañeros del salón olvidan recoger la basura del piso, dicen que no ven la caneca.	8. Explicar a la mamá cómo jugar "piedra papel o tijera".
9. Los estudiantes quieren saber qué juegos se pueden realizar dentro del salón de clases.	10. Lucia quiere resaltar las cualidades que ve en su padre, en el día de su cumpleaños.
11. Juan explicará a su maestra el por qué no trajo la tarea el día de hoy.	12. Camila dirá detalladamente cómo es el hombre de sus sueños.
13. Ana desea convencer a sus padres de dejarla asistir a la fiesta de cumpleaños de su novio Felipe.	14. Los estudiantes de grado 5° desean promover la campaña de su compañero Luis para personerlo.

Anexo 2.3. Ficha



Anexo 2.4 Propósitos de escritura

<p>Cómo hacer una huerta escolar</p> <p>La huerta escolar es un pequeño terreno en la escuela donde se cultivan plantas cuyas semillas, raíces, hojas o frutos son comestibles. Necesitaremos una pala, una pica, una manguera, unos guantes y algunas semillas.</p> <p>Pasos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Escoger un terreno que esté disponible dentro de la escuela. ➤ Limpiar y eliminar piedras y maleza. ➤ Labrar el terreno, utilizando picas y palas. ➤ Hacer surcos y colocar en ellos las semillas. ➤ Regar con abundante agua. ➤ Cercar el huerto para que los animales no lo destruya. <p>Universidad Icesi</p>	<p>PROPÓSITO:</p> <p>Explicar o enseñar algo</p> <p>PROPÓSITO:</p> <p>Contar, narrar, relatar algo</p>
<p>La mesada, una poderosa herramienta para educar</p> <p>De un día para otro la mesada ha pasado de ser un objeto de moda a una herramienta para educar.</p>  <p>www.eltiempo.com</p>	<p>PROPÓSITO:</p> <p>Informar algo</p> <p>PROPÓSITO:</p> <p>Persuadir</p>  <p>https://is-media-cache-ak0.pinimg.com</p>

Anexo 2.5. Audiencia para escritores

<p>Ingredientes</p> <ul style="list-style-type: none"> 1/2 taza de arroz lavado y remojado 2 1/2 botellas de leche 1 botella de agua Astillas de canela o canela en polvo 1/2 libra de azúcar o más al gusto 1/2 taza de uvas pasas 1 pizca de sal Leche condensada <p>Preparación</p> <p>Se mezclan, el contenido de una botella de leche y una de agua y se llevan al fuego, se les agrega el arroz y se deja cocinar a fuego medio hasta que revienta. Luego se añade la otra botella y media de leche, el azúcar, la canela y las uvas pasas. A continuación y solo al gusto, se le puede agregar leche condensada. Esta mezcla se cocina a fuego lento, se revuelve constantemente hasta lograr el espeso deseado. Se agrega la pizca de sal y se revuelve. Se puede servir caliente o frío.</p> <p>Cocina Tradicional Colombiana, Editorial Planeta, 2000.</p>	<p>ROUTE DE EVACUACIÓN</p> <p>https://s-media-cache-ak0.pinimg.com</p>	<p>AUDIENCIA: Adultos, cocineros</p> <p>AUDIENCIA: Empleados y visitantes de una fábrica</p>
<p>La serpiente de tierra caliente</p> <p>Allí va la serpiente de tierra caliente que cuando se ríe se le ven los dientes Uy que está demente crítica la gente porque come plátanos con aguardiente.</p> <p>La serpiente en un día se vino a tierra fría a comprar zapatos en la zapatería. Pero ay que pezoza y que amarga sorpresa como no tiene patas nada pudo comprar.</p> <p>Allí va la serpiente de tierra caliente que cuando se ríe se le ven los dientes Uy que está demente crítica la gente porque come plátanos con aguardiente.</p> <p><i>Canción infantil tradicional</i></p>	<p>DR RAQUEL BOTO HONOLLA María Tabara, nº17 portal nº 91ª A 28000-MADRID</p> <p>Madrid, 18 de diciembre de 2012</p> <p>Muy señoría vuestra:</p> <p>Si me la presente para autorizar expresa y formalmente la realización que para el día 12/2012 de LA VIDA, S.L. de la relación jurídica en caso virtual ha venido usted prestando sus servicios a la ciudad entidad mercantil hasta la fecha.</p> <p>Comprometido con lo solicitado, no va a prestar ningún servicio más a la entidad a partir de esta fecha, de manera que su relación mercantil con esta entidad finalizará mediante el pago de los servicios prestados.</p> <p>Atentamente, Eduardo Hilbert Pasantes, Administrador Único de El Lazo de la Vida, S.L.</p>	<p>AUDIENCIA: Niños pequeños</p> <p>AUDIENCIA: Empleada de una empresa</p>

Anexo 2.6 Temas de escritura

<p>Este era un avioncito que vivía tranquilo en medio de un paraje de los Llanos Orientales. En el lugar había muchas aves, patos corralinos, topos nerviosos que se movían por debajo de la tierra y pachomados caimanes. La vida del avioncito había seguido igual, de no ser porque un día se preguntó: "¿Quién soy yo? De entre todos mis amigos, ¿a cuál pertenezco?"</p> <p>El avioncito que no sabía volar, Humberto Jarín B</p>	<p>La propuesta Nivelemos para los estudiantes que inician Segundo Grado de Educación Básica Primaria, busca fortalecer sus procesos de aprendizaje en las áreas de Matemáticas y Lenguaje. Para ello, se propone explorar los aprendizajes, observar y hacer seguimiento de los avances, con el fin de apoyar la superación de algunas dificultades y continuar favoreciendo la adquisición, desarrollo y dominio progresivo de las competencias comunicativas y matemáticas.</p> <p>Nivelemos, MEN, 2011</p>	<p>TEMA: Las preguntas sobre el sentido de la vida del avioncito.</p> <p>TEMA: Estrategias para mejorar el desempeño en el aula.</p>
<p>Multiplicación y división de números naturales</p> <p>La multiplicación y la división tienen un carácter más complejo que la adición y la sustracción, por lo que es necesario que los estudiantes tengan un dominio previo del sistema de numeración y su simbolización. Teniendo presente lo anterior, multiplicar, en su idea más intuitiva, es reiterar una cantidad. Los términos del producto son: multiplicando (la cantidad que se repite), multiplicador (el factor que determina las veces que se repite la cantidad inicial). De la misma forma, dividir es repartir una cantidad en partes iguales y los términos de la división son: el dividendo (cantidad a repartir) y divisor (número de partes).</p> <p>La construcción de tablas de multiplicar de doble entrada es propicia para la adquisición de habilidades de cálculo y el reconocimiento de características de la multiplicación. Se proponen tablas simples y se van complejizando a arreglos más grandes. Las tablas permiten el reconocimiento del cociente entero de dos números cuando uno de ellos divide al otro; de la misma manera, se pueden buscar los divisores de un número, identificando el número las veces que se encuentre en la tabla y los números asociados vertical y horizontalmente a él.</p> <p>Nivelemos, MEN, 2011</p>	<p>ábaco nombre masculino</p> <ol style="list-style-type: none"> Aparato que se usa para hacer cálculos. Son como una calculadora pero manual. Los hay de modelos diferentes, pero todos trabajan con los mismos principios. Cualquier instrumento que sirve para efectuar manualmente cálculos aritméticos. <p>DRAE, 2015.</p>	<p>TEMA: Explicación de un concepto matemático.</p> <p>TEMA: Definición del concepto de ábaco.</p>

Anexo 2.7. Caja de herramientas



Este aporte a la Caja de Herramientas asumido como una colaboración en la construcción de prácticas, se centra en la compilación de algunos documentos conceptuales y talleres que sirven como insumo para el diseño e implementación de los planes de aula; además, contribuye a la cualificación docente en cuanto al saber pedagógico y didáctico; asimismo ayuda a potenciar, en los niños y niñas, competencias en el área de lenguaje, en este caso, en la producción textual. En términos generales la Caja de Herramientas permitirá movilizar recursos para proceder con eficacia y coherencia en un conjunto de ambientes educativos

La Caja de Herramientas está pensada como una orientación al docente y, en esta medida, es él quien sabrá usarla de acuerdo a las necesidades de los niños y niñas y al entorno escolar, con el propósito de promocionar experiencias que puedan ser vivenciadas tanto en el aula como fuera de ella.



Taller 1. ¿A quién te pareces?

Quiero colorear que me gusta mucho.

Periquito

Periquito, Periquito se parece a su papá. Por arriba, por abajo, por delante y por detrás.

Aprende la canción con tu mamá.

• Escucha en qué te parecen más a tu papá o a tu mamá. Utiliza las letras que conoces.

Taller 2 ¿Cuál es el Absurdo?

1. Selecciona con una línea (O) los puntos que no te pertenecen al niño.

2. Inventa una historia a partir del dibujo sencillo. Escríbela como si fueras que estás en...

Taller 3 (Sorpresita...)

Canta, canta, canta. ¿Qué es lo que tienen para mí?

Tengo, tengo, tengo una bromita para ti.

¡¡¡¡¡

¡¡, ¡¡, ¡¡ - ¡¡, ¡¡, ¡¡ ¡¡, ¡¡, ¡¡ - ¡¡, ¡¡, ¡¡

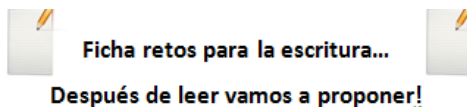
Taller 4 Una casa de cartón

1. Lee la receta e introduce los ingredientes necesarios y comienza.

Tengo una casita hecha de cartón con sus dos sillitas ahí y comedor.

También tiene baño, cocina y jardín y lo cuida mucho y con cariño.

Anexo 2.8 Ficha de retos de escritura



En el momento de abordar la lectura con los estudiantes, recuerde propiciar los tres momentos de lectura. Antes, Durante y Después de la lectura.

Teniendo en cuenta la lectura de los textos seleccionados en su momento después de la lectura, con el equipo de estudiantes se propiciará una feria de la producción escrita, donde a los estudiantes se les permita fluir según el nivel y la edad en que se encuentra así:

Para Preescolar y Primero: Asociación imagen y palabra

Para Segundo y Tercero: Producción de textos cortos, recetas, textos informativos sencillos.

Para Cuarto y Quinto: Producción de textos más complejos.

Pretextos de escritura	Mi propósito es	¿Qué texto usaré?	¿A quién le escribo?
Crear una nueva historia a partir de la lectura.			
Enseñar algo nuevo al personaje			
Escribir la receta mágica			
Alinear el personaje			
Mejorar la situación			
Lograr el Trabajo en equipo			
Anunciar algo importante			

Anexo 3. STS 2. Tipologías textuales para la escritura

Anexo 3.1. Documentos revisados

**LAS TIPOLOGIAS TEXTUALES EN LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA
DE LENGUAJE**

DOCUMENTO REVISADO:
¿Cuáles tipologías textuales y géneros discursivos identifica en el fragmento trabajado?
¿Qué recomendaciones propone para trabajar estos textos con los estudiantes?

Anexo 4. STS 3. Acciones didácticas de escritura

Anexo 4.1. Definiciones para recordar

Protocolo 1.B. Acciones Didácticas de Lectura y Escritura en el Aula

Algunas Definiciones para Recordar

Microestructura: Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. Coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo, género/número, entre otros. Coherencia lineal y cohesión entendida como la lición de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, P. 37)

Macroestructura: Coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto. Seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Tema y subtemas. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, P. 37)

Superestructura: La forma global como se organizan los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto. Eje: El cuento: apertura, conflicto, cierre. Noticia: qué, cómo, cuándo, dónde. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, P. 37)

Punto de vista morfosintáctico: El análisis aquí se ocupa de la organización, orden y conformación del texto. Se trata de mirar sus propiedades morfológicas y sintácticas. A nivel global, se analizan las categorías sintácticas globales que contribuyen a la cohesión gramatical del texto. En cuanto a lo secuencial, se detiene en el uso variado y eficaz de los artículos definidos, los pronombres, los tiempos y modos verbales, el uso de signos de puntuación... En lo local observa, por ejemplo, el manejo de los aspectos morfológicos y sintácticos de las oraciones como el orden, las concordancias de género, número y persona y el manejo de la ortografía. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 79)

Macro-reglas: Macrorreglas textuales: Se entiende por macrorreglas textuales las operaciones cognitivas que realiza el lector u oyente con el fin de extraer la información relevante de un texto y poder así formular el tema del que trata.

- **Supresión u omisión:** dada una secuencia de proposiciones, se suprime la información que no es necesaria para interpretar lo que sigue en el texto. En el ejemplo [Pasó una chica. Llevaba un vestido verde. De repente, tropezó.], se puede suprimir la proposición [Llevaba un vestido verde], porque el resto del discurso no presupone esa información, ya que no desempeña un papel en la interpretación de las oraciones; por lo tanto, no figurará en la formulación del resumen o macroestructura del texto.

- **Selección:** se selecciona la información relevante dentro del sentido global del discurso; constituye el reverso de la operación anterior. En el ejemplo presentado, se seleccionarían las proposiciones [Pasó una chica] y [De repente, tropezó] porque son necesarias para construir el sentido global o tema del discurso: el texto del ejemplo trata de una chica que tropieza.

- **Generalización:** se abstraen las características particulares de una serie de objetos, lugares o personas, extrayendo lo que es común (de este modo, se suelen sustituir los hipónimos por un hiperónimo). Del ejemplo [En el suelo había una muñeca, y un tren de madera. Dispersos se encontraban también algunos puzles], se puede derivar una macroproposición como [En el suelo había juguetes], que constituye el tema del discurso o macroestructura a partir de la generalización.

- **Integración o construcción:** se funden en uno dos conceptos constitutivos; el concepto que resume la secuencia no necesariamente tiene que estar presente en el texto, porque forma parte de nuestro conocimiento del mundo. En el ejemplo [Fui a la estación. Compré un billete. Me acerqué al andén. Subí al tren. El tren partió.], al aplicar la regla de construcción se obtiene la siguiente macroproposición: [Viajé en tren].

1. Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI

2. Van Dijk, T. A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Catedra, 1980.

3. Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1983.

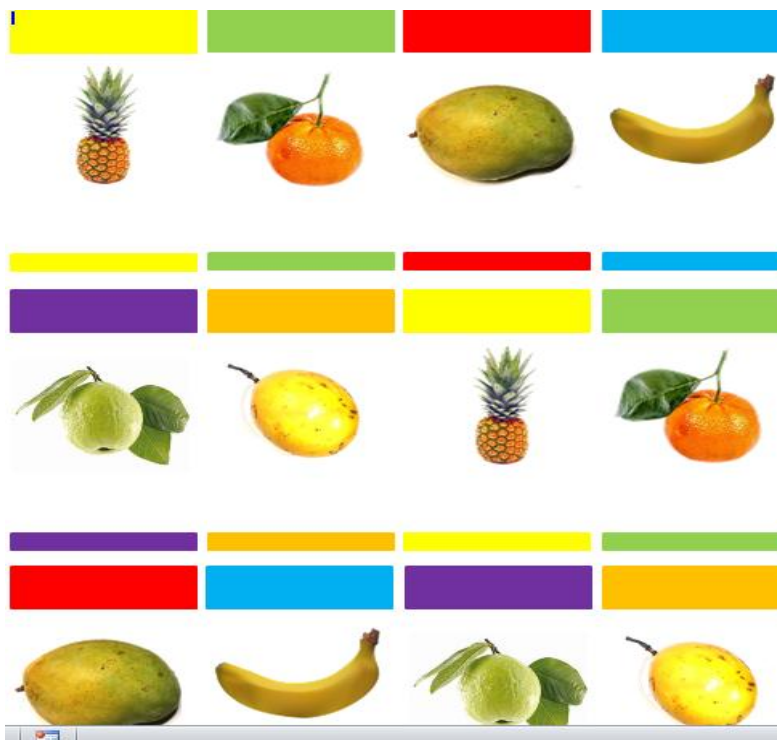
4. Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse. Cognition and Interaction*. Hillsdale (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum.

Tomado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/macrorreglastextuales.htm

Referencias:

Ministerio de Educación Nacional, 1998. Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Bogotá, Editorial




Anexo 4.2. Escarapelas



Anexo 4.3 La sorpresa de Dandi



Anexo 4.4. Pared de nombres

<p>MESA 1: A leer se aprende leyendo</p>  <p>Acciones Diabólicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - En voz alta - Silenciosas - Compartidas - Guiadas 	<p>MESA 2: Escribir mundos posibles.</p>  <p>Acciones Diabólicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Copia mágica - Joloteo de palabras - Palabras inventadas - Diálogos - Construcción colectiva de textos en el tablero. - Rindones de lectura, ficheros, acertijos, juegos de palabras que se permitan evidenciar la competencia poética y gramatical. 	<p>Mesa 3: Para facilitar la comprensión textual: Antes-Durante-Después</p>  <p>Acciones Diabólicas</p> <p>Antes: Juegos de palabras, generación de hipótesis a partir de título o imágenes, selección de palabras claves</p> <p>Durante: Bateas y Dominó textual, uso de ilustraciones, preguntas de inicio-medio-final (supresión, generalización y construcción)</p> <p>Después: Organizadores gráficos, resolución de talleres, diseño de actividades artísticas y creativas.</p>	<p>MESA 4: Desde la cognición hacia la comprensión</p>  <p>Acciones Diabólicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizadores gráficos - Preguntas para los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico argumentativas - Subrayado -Glosas -Fichas -Cada pregunta 	<p>MESA 5: Lenguaje como creación y goce estético</p>  <p>Acciones Diabólicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poemas - Retahílos - Maticoslogos - Diálogos - Obras de títeres - Obras de teatro - Jugueteos - Juegos de palabras - Fichas
<p>MESA 6: Gramática en el contexto</p>  <p>Acciones Diabólicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Separación de palabras - Stop de categorías gramaticales - Subrayar - Anotar de palabras - Ajustes de conexiones - Concurso ortográfico - Juegos de palabras locas 				

Anexo 4.5 Escribir mundos mejores

Acciones didácticas de lectura
y escritura en el aula

Mesa No. 2

Escribir mundos posibles



Propósito: Presentar varias estrategias mnemotécnicas (para ejercitar la memoria) y morfosintácticas (categorías gramáticas, estructura de la oración, organizadores textuales, entre otros) para desarrollar fluidez verbal y escritura creativa.

Acción didáctica: CAJA MÁGICA

Descripción de la acción didáctica: En una caja, decorada según el gusto de cada docente y que sea llamativa para los estudiantes, se colocan juegos de palabras con las siguientes categorías:

Fichas azules

Adquisición de nuevo vocabulario: escribir palabras y campos semánticos que inicien por diferentes letras.

Fichas amarillas

Preguntas de tipo inferencial: son preguntas que se hacen para que los participantes den sus respuestas de forma oral.

Anexo 4.6. Antes – durante y después

Acciones didácticas de lectura
y escritura en el aula

Mesa No. 3

Para facilitar la comprensión textual:
Antes, durante y después



Propósito: Garantizar el reconocimiento de algunas estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual.

Acción didáctica: Antes: Generación de hipótesis a partir del título o imágenes y Juego de Palabras (Caja de Letras).

Durante: Baraja y Dominó textual.

Después: Organizador Gráfico.

Descripción de la acción didáctica:

Antes: En un espacio de 5 minutos, se lee sólo el título del Texto "Mermelada de Tres Frutas" y se muestra una imagen (o más) del texto (recomendada en este documento) para buscar que los niños generen hipótesis respecto a la información que van a encontrar en el texto. Puede realizar las siguientes preguntas:
¿Qué nos sugiere el título "Mermelada de Tres Frutas"? - ¿Qué ven en esta imagen?
Otras preguntas de anticipación pueden ser:
¿Qué es una mermelada? ¿Les gusta la mermelada? -
¿Cuál es el sabor de mermelada que más prefieren?



Anexo 4.7. Cognición – comprensión

**Acciones didácticas de lectura
y escritura en el aula**

Mesa No. 4



TEXTO ICÓNICO TOMADO
DE DBA 3º

**Desde la cognición hacia
La comprensión**

Propósito: Garantizar el reconocimiento de información explícita e implícita en el texto.

Acción didáctica: El Dado Preguntón: Preguntas para los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico argumentativas, a partir de un texto icónico.

Descripción de la acción didáctica: En un espacio de 5 minutos, se hacen preguntas a partir de la información que ofrece el texto, con el propósito de abordar con los estudiantes, los tres niveles de lectura.


Para motivar el ejercicio de las preguntas, se hace uso del **dado preguntón** (cada dos caras corresponden a un nivel de lectura así:

- 1 y 2 corresponden a preguntas del nivel literal
- 3 y 4 corresponden a preguntas del nivel inferencial
- 5 y 6 corresponden a preguntas del nivel crítico argumentativo

Anexo 4.8 Texto icónico

MESA 4: TEXTO ICÓNICO: ANUNCIO PUBLICITARIO

Tomado de Derechos Básicos de Aprendizaje – Grado 3º Pág. 1



PREGUNTAS DEL NIVEL LITERAL:

Es el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto.

- ¿Qué...?
- ¿Quién es...?
- ¿Dónde...?
- ¿Quiénes son...?
- ¿Cómo es...?
- ¿Con quién...?
- ¿Para qué...?
- ¿Cuándo...?
- ¿Cuál es...?
- ¿Cómo se llama...?

PREGUNTAS DEL NIVEL INFERENCIAL:

Quien lee va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento

- ¿Qué pasaría antes de...?
- ¿Qué significa...?
- ¿Por qué...?
- ¿Cómo podrías...?
- ¿Qué otro título...?
- ¿Cuál es...?
- ¿Qué diferencias...?
- ¿Qué semejanzas...?
- ¿A qué se refiere cuando...?

Anexo 4.9 Lenguaje como creación

**Acciones didácticas de lectura
y escritura en el aula**

Mesa No. 5



Lenguaje como creación y goce estético

Propósito: Jugar con creaciones que proporcionen goce estético y emergencia del mundo interior lleno de imágenes, sonidos y sentidos hacia la construcción de palabras, significados y comunicación con el mundo exterior.

Acción didáctica: jitanjáforas: Según Alfonso Reyes, son creaciones que no se dirigen a la razón, sino más bien a la sensación y a la fantasía. Las palabras no buscan un fin útil. Juegan Solas.

Los juegos de palabras buscan conectar la emoción de los niños con la creación a partir de ellas, la jitanjáfora genera plena libertad, la única condición es el goce de crear palabras que en conjunto puedan tener alguna sonoridad.

También buscan la identificación de sonidos y el goce al combinarlos, favorece la conciencia fonológica de una manera divertida y creativa.

Leer jitanjáforas con los niños es divertido, la lectura y escritura de estas genera creatividad y vínculo afectivo con el lenguaje, acerca los niños a la creación estética y motiva para abordar el lenguaje poético.

Anexo 4.10. Actividad para Transición

Acciones didácticas de lectura y escritura en el aula		<i>Mesa No. -- Grado --</i>
<div style="border: 2px solid yellow; border-radius: 50%; width: 100px; height: 100px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>TÍTULO</p> <p>TEXTO DE REFERENCIA</p> </div> </div>	<p>Propósito:</p> <p>Acción didáctica:</p>	<p>Estrategia de regularidad:</p> <hr/> <p>ACTIVIDADES RECTORAS</p> <hr/> <p>REFERENTES TEÓRICOS</p> <hr/>
<p>Descripción de la acción didáctica:</p>		

Anexo 5 .STS 4. Comprensión y producción de textos multimodales

Anexo 5.1. Glosario

Glosario

Intersemiosis: son las relaciones que se establecen entre los significados de distintos modos o lenguajes, por ejemplo, relaciones entre el texto verbal y el visual. Se trata de relaciones intersemióticas o intermodales que surgen a partir de la interacción de las opciones semióticas (O'Halloran, 2012: 77).

Medios: soportes físicos y canales de distribución (Payrató, 2006: 261). El papel como soporte es un medio. Por extensión, también lo es libro, aunque es forma diferente; la pantalla es otro medio" (Kress y Bezemer, 2008: 64).

Modos: códigos o lenguajes de producción (Payrató, 2006: 261).

Modo/Modo semiótico: es el lenguaje verbal y los otros recursos que se integran para crear significados multimodales o multisemióticos (O'Halloran, 2012: 75).

Multimodalidad: la diversidad o multiplicidad combinada o sincronizada de códigos, modos, medios, fuentes o canales comunicativos (Payrató, 2006: 261). La combinación de diferentes modos semióticos en un artefacto o evento comunicativo (van Leeuwen 2005: 281).

La multimodalidad siempre ha estado presente en la comunicación, pues, desde los inicios de las civilizaciones, los humanos hemos utilizado distintos modos para comunicarnos: gestos; movimientos; imágenes; palabra oral, más tarde escrita; sonidos; colores, entre otros lenguajes. Es en las últimas décadas del siglo XX, no obstante, que se consolida un campo de estudio que, sustentado en los avances de la lingüística, logra posicionar el análisis de la comunicación desde una visión integrada. En esta visión, la palabra, el lenguaje verbal, es sólo un lenguaje entre muchos más, probablemente el que nos constituye como especie, pero en ningún caso el único (Maturana & Oy, 2016: 5).

Semiosis: asignación de sentido hacia un texto (Kress et al. 2008: 376).

Texto: es un producto de la comunicación humana. Sus formas y convenciones han sido desarrollados para ayudarnos a comunicarnos eficientemente con una variedad de audiencias y para una variedad de propósitos. Los textos pueden ser escritos, orales, o multimodales y se materializan en forma impresa o digital (ACARA, 2016).

Texto multimodal: es un texto que combina dos o más modos o lenguaje (por ejemplo: un texto impreso o un texto que combina imágenes y texto oral, como ocurre en un film o en presentaciones de computador) (ACARA, 2016). El sentido del texto ha sido extendido a otros sistemas semióticos, por ejemplo, los sistemas semióticos visuales configuran textos visuales (así, una pintura puede ser un texto semiótico visual) (Halliday, 2014: 46).

Anexo 5.2 Palitos con nombre

PALITOS CON NOMBRE



¿CUANDO APLICARLA?

Antes, durante y después de la actividad

¿EN QUÉ CONSISTE?

Es una estrategia de selección aleatoria que puede ser utilizada en cualquier momento de la clase. Consiste en escribir el nombre de cada estudiante en un palito de helado y utilizarlo para elegir al azar y otorgar la palabra al que haya sido seleccionado.

¿POR QUÉ USARLA?

Permite comprometer a los estudiantes con el aprendizaje, entregando a todos la misma oportunidad de participar y de recibir retroalimentación.

¿CÓMO APLICARLA?

El uso de los palitos con nombre es ideal para momentos en que se desea activar conocimientos previos, chequear el entendimiento de alguna instrucción, concepto o la respuesta a alguna pregunta.

Para asegurar la participación de todos los estudiantes se pueden utilizar tácticas que permitan ir identificando a los seleccionados. Por ejemplo, sugerimos utilizar un tarro como recipiente de los palitos y marcarlos sutilmente para que cuando el estudiante haya sido seleccionado, su palito se ubique con la marca hacia abajo; o bien, simplemente depositar los palitos que ya han participado con el nombre al revés del resto.

Es muy importante aplicar la estrategia sistemáticamente. En caso de que los estudiantes tengan la costumbre de levantar la mano para participar se puede complementar con el uso de un cartel de "no levantar la mano" (ver material complementario 1).

Después de la intervención de cada estudiante es fundamental que entregues retroalimentación a la respuesta.

EJEMPLOS Y RECOMENDACIONES DE USO

- En preguntas: saca un palito y da la oportunidad a ese alumno o alumna de responder. Si el estudiante se demora, se recomienda decir a viva voz: "no importa que se demore, está pensando su respuesta".
- Para el cierre de la clase: puedes pedir a los estudiantes que escriban preguntas sobre el tema abordado e ir seleccionado un palito para elegir una pregunta y otro para la respuesta.



Anexo 6. Consentimiento informado a docentes

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE DOCENTES

Institución Educativa Noroccidente

Yo _____, mayor de edad, docentes de la Institución Educativa Noroccidente, he sido informado acerca de mi participación en la investigación de Leidy Johanna Guampe Sandoval y Sandra Patricia Cruz Salamanca, el cual requieren para adquirir el título de Maestría en la Universidad del Cauca.

Luego de haber sido informado (a) sobre las condiciones de mi participación en grabaciones, fotografías, escritos, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- Mi participación en esta investigación o los resultados obtenidos por las personas investigadoras no tendrán repercusiones o consecuencias en el desarrollo de mis actividades laborales.
- Mi participación en la investigación no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- Al finalizar la intervención, los resultados podrán ser utilizado por con fines pedagógicos y formativos.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de que no esté de acuerdo en participar.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la investigación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación.
- Las entidades a cargo de recibir o recepcionar la información de la investigación garantizarán la protección de mis imágenes y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de investigación.
- Los titulares de los datos personales harán uso de la Política de Tratamiento y Protección de Datos Personales.
- Las peticiones, consultas, quejas o reclamos de los titulares de los datos personales serán realizadas de conformidad con la Política de Tratamiento y Protección de Datos Personales.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria

DOY EL CONSENTIMIENTO

NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para que mi participación en la actividad de práctica educativa (reunión, sesión de trabajo situado, taller de formación, etc.) sea desarrollada en las instalaciones de la Institución Educativa donde laboro.

Lugar y Fecha:

FIRMA DEL DOCENTE

CC