

Prácticas pedagógicas que desarrolla un docente de tercer grado para la enseñanza de la escritura en el área de Lengua castellana de la institución educativa José Eusebio Caro, sede Los Campos- Popayán



José Alberto Campo Buendía

Universidad del Cauca  
Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación  
Maestría en Educación  
Línea: Pedagogía de la lectura y la escritura  
Popayán  
2015

Prácticas Pedagógicas que desarrolla un docente de tercer grado para la enseñanza de la escritura en el área de Lengua castellana de la institución educativa José Eusebio Caro, sede Los Campos- Popayán



Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Educación

José Alberto Campo Buendía

Asesora:

Mg. Pilar Mirely Chois Lenis

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Maestría en Educación

Línea: Pedagogía de la lectura y la escritura

Popayán

2015

## Nota de Aceptación

---

---

---

---

---

---

---

---

Evaluator

---

Evaluator

Popayán, julio de 2015

## **Dedicatoria**

*Quiero dedicarle este triunfo a mi hijo, que ha sido mi motor de cada día. Así mismo, quiero dedicárselo a mi angelito del alma, mi hija, que no está conmigo, pero desde el lugar en que esté, me está iluminando y es gracias a ella que soy lo que soy.*

*Del mismo modo, quiero dedicarles esta meta a mi familia y a mi esposa, quienes me apoyaron de manera incondicional en este proceso profesional enriquecedor para mi vida.*

*Por consiguiente, les doy a todos y a cada uno de ellos mil y mil gracias.*

*Sin ellos, esta Tesis no hubiese tenido la importancia que se merece, dado que el esfuerzo y la dedicación hicieron de este proyecto, la razón de seguir en la Educación y la reflexión sobre nuevos sucesos por enfrentar en el aula de clase.*

## **Agradecimientos**

*Agradezco al docente participante en esta investigación, quien abrió las puertas de su aula de clases para permitirme analizar sus prácticas pedagógicas y escriturales, y compartió conmigo algunos de sus pensamientos y sentimientos sobre ellas.*

*De manera extensa, agradezco a ese grupo de estudiantes de tercer grado, niños y niñas que participaron de manera activa en este trabajo, porque me dejaron conocer sus voces e interacciones en el aula y me permitieron de manera incondicional observar sus escritos.*

*Del mismo modo, agradezco a todos los miembros de la Institución Educativa José Eusebio Caro, quienes me dejaron entrar en su mundo.*

*Reitero mis agradecimientos a todos aquellos que directa o indirectamente me apoyaron en la difícil tarea de escribir, en especial al Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, coordinado por la excelente profesora Pilar Mirely Chois, quien no solo fue mi asesora en este arduo camino de la escritura de una investigación, sino también una valiosa amiga en los momentos complejos del proceso.*

## Tabla de Contenido

	<b>Pág.</b>
<b>Capítulo I. Planteamiento del Problema.....</b>	<b>12</b>
1.1     Objetivos.....	15
1.1.1   Objetivo General.....	15
1.1.2   Objetivos Específicos.....	15
1.2     Justificación .....	15
1.3     Marco Contextual.....	16
<b>Capítulo II. Antecedentes .....</b>	<b>18</b>
2.1     Internacionales .....	18
2.2     Nacionales.....	21
<b>Capítulo III. Marco conceptual .....</b>	<b>26</b>
3.1 <i>La escritura.....</i>	<i>26</i>
3.2 <i>Enseñanza de la escritura.....</i>	<i>28</i>
3.2.1   Géneros y tipos de textos.....	31
3.3     Prácticas pedagógicas .....	34
<b>Capítulo IV. Marco Metodológico .....</b>	<b>36</b>
4.1     Tipo de Estudio.....	36
4.1.1   Enfoque.....	36
4.1.2   Método .....	36
4.1.3   Técnicas de investigación .....	37
4.1.4   La observación participante .....	37
4.1.5   La entrevista.....	37
4.1.6   La revisión documental.....	38
4.1.6.1 <i>El Plan de área en Lengua Castellana .....</i>	<i>38</i>
4.1.6.2 <i>El planeador del docente.....</i>	<i>40</i>
4.1.6.3 <i>Cuadernos de los estudiantes.....</i>	<i>41</i>
4.1.7   Instrumentos.....	42

4.1.7.1	<i>El formato de diario de campo.</i> .....	42
4.1.7.2	<i>Guía de entrevista.</i> .....	43
4.1.8	Procedimiento .....	45
4.1.8.1	<i>Análisis e interpretación de los datos.</i> .....	47
4.1.9	Consideraciones éticas .....	59
4.2	¿Qué y cómo enseña el profesor a escribir en Lengua castellana? .....	60
4.3	¿Escribir para expresar y comunicar o para registrar?Entre el hacer y el decir.69	
4.4	¿De lo pequeño a lo grande o entre la sílaba y el texto?.....	77
4.5	Del definir al escribir... Entre lo explícito y lo implícito .....	80
4.6	Tilde, punto y coma... Entre el rojo y el azul.....	84
4.7	Lo que hace, lo que debería hacer y lo que quisiera hacer. Entre la norma y la autonomía.....	89
4.8	Entre transcribir y escribir .....	93
4.9	Conclusiones .....	96
4.10	Recomendaciones .....	97
	<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	<b>99</b>
	<b>Anexos</b> .....	<b>105</b>

## Lista de Figuras

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Planeador del docente .....	41
Figura 2. Copia de uno, de los cuadernos de los niños del grado tercero .....	42
Figura 3. Trama textual de la narración .....	64
Figura 4. Género leyenda .....	66
Figura 5. El texto de la fábula el gato perezoso .....	71
Figura 6. Poema para mamá.....	74
Figura 7. En busca de algunos tipos de palabras.....	75
Figura 8. El acento en El acento en las palabras .....	77
Figura 9. El poema .....	81
Figura 10. El artículo.....	87
Figura 11. Transcripción de actividades dejadas por el docente .....	93

## Lista de Tablas

	<b>Pág.</b>
Cuadro 1. Tipos de textos.....	32
Cuadro 2. Secuencias y función.....	33
Cuadro 3. Síntesis de Plan de área.....	39
Cuadro 4. Diario de campo.....	43
Cuadro 5. Formato de guía de entrevista.....	44
Cuadro 6. Sistema de Convenciones.....	46
Cuadro 7. Matriz de interpretación de datos.....	48
Cuadro 8. Lo que hacen los actores en el aula.....	50
Cuadro 9. Unidades lingüísticas que propone a escribir.....	54
Cuadro 10. Lo que hace el profesor con cada contenido propuesto.....	61
Cuadro 11. Poema “El Transcurrir”.....	70
Cuadro 12. Contenidos y número de actividades propuestas.....	84
Cuadro 13. Objetos de enseñanza.....	85

## Lista de Anexos

	<b>Pág.</b>
Anexo A. <i>Diarios de Campo</i> .....	106
Anexo B. <i>Consentimiento Informado - Coordinador</i> .....	115
Anexo C. <i>Consentimiento Informado - Profesor</i> .....	116
Anexo D. <i>Consentimiento Informado - Padres de Familia</i> .....	117

## Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo interpretar las prácticas pedagógicas que desarrolla un docente de tercer grado para la enseñanza de la escritura en el tercer grado de básica primaria de una institución pública de Popayán, Cauca. Se trata de un estudio cualitativo, de enfoque etnográfico, en el que se usaron como principales técnicas de recolección de información: la observación participante, la entrevista semiestructurada y el análisis documental.

Las prácticas desarrolladas por el maestro se caracterizan por el centramiento en aspectos formales de la escritura, en saberes de tipo declarativo más que de tipo procedimental, en la copia y en unidades lingüísticas menores, así como por la escasa presencia de intenciones y destinatarios que den sentido a la producción textual. No obstante, destaca también la presencia en el aula de un maestro autor, que comparte sus textos con los niños, que ocasionalmente los invita a compartir sus propias producciones con los demás compañeros y que propone actividades de composición escrita que él considera motivantes para los chicos.

Tales prácticas diversas parecen estar determinadas por factores externos e internos al maestro; por un lado, lo que prescriben los documentos institucionales, que asume como de obligatorio cumplimiento y que siente ajenos a sus deseos, a pesar de haber participado en la elaboración de dicho material. Por otro lado, las experiencias que vivió en calidad de aprendiz, sus vivencias como escritor autor y lo que cree que debería hacer con sus estudiantes.

Se deriva la necesidad de tomar los hallazgos como insumos que permitan procesos reflexión y análisis sobre las prácticas de enseñanza de la escritura y las posibilidades de transformación de las mismas, orientadas a la formación de niños capaces de escribir con sentido, de acuerdo a sus deseos y necesidades, en diversos contextos.

**Palabras claves:** Escritura, enseñanza de la escritura, prácticas pedagógicas

## **Abstract**

Objective of this research was to interpret the pedagogical practices that develops a teacher of third grade for the teaching of Scripture in the third degree of basic primary of a public institution of Popayán, Cauca. This is a qualitative study, ethnographic approach, in which were used as main techniques of information gathering: participant observation, semistructured interview and documentary analysis.

The practices developed by the master are characterized by the centration in formal aspects of writing, in knowledge of the declaring type more than procedural type, in the copy and minor in linguistic units, as well as by the limited presence of intentions and recipients that give meaning to the textual production.

However, it also highlights the presence in the classroom of a master author, who shares their texts with children, that occasionally invites them to share their own productions with the other partners, and that planned activities for composition written considers that the motivating for kids.

Such varied practices appear to be driven by external and internal factors the master; on the one hand, which prescribe the institutional documents, which takes over as binding and that feels alien to their wishes, despite having taken part in the drafting of such material. On the other hand, the experiences that he lived as an apprentice, their experiences as a writer and author what you think it should do with their students.

It is derived from the need to take the findings as inputs to processes reflection and analysis on the practices of teaching of Scripture and the possibilities of transforming them, geared toward the training of children capable of writing sense, according to his wishes and needs, in various contexts.

**Key Words:** writing, teaching of Scripture, pedagogical practices.

## Capítulo I. Planteamiento del Problema

La escritura es una herramienta importante que cumple múltiples funciones en las sociedades alfabetizadas: permite a las personas comunicarse con otras que no comparten su mismo entorno físico, registrar información para darle permanencia en el tiempo, apoyar la memoria, además de configurar ideas (Carlino, 2006: 9-10). También sirve para desarrollar prácticas sociales propias de la vida ciudadana; permite, por ejemplo, exigir un derecho mediante una tutela o un derecho de petición y cumplir responsabilidades civiles, a través del diligenciamiento de formatos oficiales (Pérez, 2003: 4-5). Por otro lado, la escritura permite acceder a oportunidades que posibiliten alcanzar metas personales, sociales, laborales o académicas, que estarían fuera del alcance de una persona no alfabetizada.

Por lo tanto, uno de los propósitos de la educación básica y media en Colombia, contemplados en la Ley General de Educación (1994: 6), es promover el desarrollo de la escritura, así como de las demás habilidades comunicativas. Este propósito es acogido por la Institución Educativa José Eusebio Caro (2012:6), desde el Plan de Área de Lengua Castellana que tiene como visión propender por la formación de personas competentes en las habilidades comunicativas.

Sin embargo, investigaciones desarrolladas en Colombia muestran que los estudiantes de educación básica tienen problemas para escribir, tales como: dificultades para la escritura de textos completos, falta de cohesión y coherencia y problemas para usar signos de puntuación (Pérez, 2003:11-18).

La Institución Educativa José Eusebio Caro con sede en Los Campos no parece ajena a estas problemáticas. De acuerdo con los resultados de las pruebas SABER para el grado tercero que fueron presentadas en el año 2012, el 50% de los estudiantes del grado tercero se ubicaron en los niveles de desempeño insuficiente (14.2%) y mínimo (35,8%) en la prueba de escritura. Esto quiere decir que los niños evidenciaron dificultades para adecuar su texto a un propósito y un destinatario en particular, no reflexionan sobre las falencias lexicales y ortográficas en un texto en particular, no proponen una adecuada secuencialidad textual y no seleccionan conectores que les permitan limitar, oponerse o relacionar la causa y el efecto en un escrito corto.

Ahora bien, la institución Educativa, a través de sus directivos y docentes atribuyen las dificultades antes mencionadas a muchas causas, entre ellas al desconocimiento de la prueba por el escaso tiempo de su implementación, a falta de apoyo familiar y a la inadecuación de los espacios y recursos para realizar tareas en casa. Además, según el coordinador académico y disciplinario de la sede Los Campos, otra causa de los problemas de escritura de los niños podría ser el quehacer de los maestros, pues cada uno trabaja de diferente manera de acuerdo con sus preferencias y saberes.

Para hacer frente a los problemas de escritura, el directivo docente afirma que han realizado acciones para unificar el plan de área de lengua castellana en las diferentes sedes, es decir, propusieron un plan de asignatura para todos los grados, que expliciten los contenidos y estrategias a implementar en cada uno, con el propósito de que en toda la institución se desarrolle el mismo trabajo al interior del aula. Además, desde el año 2013, la institución educativa ha tratado de apoyar a los docentes, brindándoles orientaciones con respecto a las pruebas SABER para que en sus prácticas pedagógicas incluyan contenidos y actividades que permitan a los estudiantes un buen desempeño en las mismas.

Por otra parte, la institución educativa José Eusebio Caro, ha sido escogida por el Ministerio de Educación Nacional como una de las muchas instituciones a nivel nacional que presentaron desempeño bajo en las pruebas SABER, en lo que se refiere a matemáticas y español. Por consiguiente esta entidad, a través del Programa Todos Aprender (PTA), delegó a uno de sus funcionarios como tutor, para apoyar a los maestros en esas áreas.

Sin embargo, según el coordinador, los avances en los procesos de escritura con el acompañamiento del PTA, son bastante lentos, dado que para los profesores es engorrosa la observación de un par externo como lo es el tutor y por lo tanto, no acceden al acompañamiento y menos a cambiar sus prácticas.

En concordancia con lo anterior, Pérez (2003), alude en que una de las causas de los problemas en escritura que presentan los estudiantes colombianos son las prácticas pedagógicas desarrolladas por los profesores de educación básica. Entre tales prácticas, menciona la utilización de métodos silábicos, el trabajo escolar encaminado

centralmente hacia el uso correcto del idioma, descuidando los procesos de pensamiento y que los niños escriben para el docente, como único destinatario (p.11-18).

Este autor refiere que, al revisar situaciones didácticas en las aulas, se evidencian rutinas que podrían catalogarse como “escribir para ser evaluado”, caracterizadas porque el propósito central de la escritura pareciera ser la corrección por parte del docente, promoviendo la concepción de que en la escuela se escribe para un único interlocutor y con un único propósito, sin tener presente el amplio espectro de funciones que tiene el lenguaje escrito.

También plantea que muchos de los textos escritos en la educación básica siguen un ciclo: realización de un primer escrito, evaluación y calificación, sin que el texto que se escribe permita establecer un vínculo social, sino más bien una relación de validación e invalidación que es muy autoritaria y poco provechosa (Pérez, 2003:19-21).

Documentos oficiales del MEN, así como desarrollos teóricos y metodológicos elaborados por especialistas en didáctica de la lengua coinciden en proponer para el aula de clases actividades que permitan a los niños escribir diversos textos, a destinatarios específicos y con propósitos determinados que tengan sentido para ellos. Sin embargo, esto parece no cobrar vida en las instituciones escolares objeto de algunas investigaciones desarrolladas en los ámbitos nacionales e internacionales (Hernández 2012:40; Jurado, Sánchez, Cerchiaro y Paba, 2013:17, Medina y Bruzual, 2006:1-13).

Sin embargo, a nivel local, no se han desarrollado investigaciones que permitan explorar las prácticas de enseñanza de la escritura en la educación básica.

Por lo anterior, surge el interés por comprender las prácticas pedagógicas que desarrolla un profesor de una de las instituciones educativas de la ciudad de Popayán, con el propósito de enseñar a escribir, en una institución que expresa su intención de formar personas competentes en escritura. Específicamente se pretende aproximarse a un profesor de tercer grado, último nivel del primer ciclo de escolaridad, que permita poner en relación las prácticas observadas con los lineamientos que ofrece el MEN al respecto. Por ello, la pregunta de investigación que orienta este trabajo es: ¿Cómo son las prácticas pedagógicas que desarrolla el docente de tercer grado para la enseñanza de la escritura, en la Institución Educativa José Eusebio Caro con sede en los Campos?

## **1.1 Objetivos**

### **1.1.1 *Objetivo General***

Comprender las prácticas pedagógicas que desarrolla un docente de grado tercero para la enseñanza de la escritura en lengua castellana de la Institución Educativa José Eusebio Caro, sede Los Campos.

### **1.1.2 *Objetivos Específicos***

- Describir las prácticas pedagógicas del docente para la enseñanza de la escritura en el marco de la asignatura lengua castellana.
- Conocer las interpretaciones que hace el docente de su propia práctica para la enseñanza de la escritura.
- Interpretar la relación entre las prácticas pedagógicas desarrolladas por el docente y algunos desarrollos teóricos e investigativos actuales en didáctica de la escritura en educación básica.

## **1.2 Justificación**

El objetivo de esta investigación es describir las prácticas pedagógicas que desarrolla un profesor de tercer grado para la enseñanza de la escritura. Los resultados de este trabajo podrían servir para que el profesor sujeto de investigación reflexione sobre su propia práctica, gracias a la mirada de un par externo a la misma. El profesor podría extrañarse ante algunas de sus maneras de actuar, que no hubiera identificado y reconocido previamente como propias, por considerarlas naturales en su quehacer docente.

Se espera que, a partir de dicha reflexión, el docente cualifique aquellas prácticas pedagógicas que desarrolla en torno a la escritura; que construya entonces prácticas más críticas e intencionales.

A su vez, se espera que la transformación de las prácticas pedagógicas redunde positivamente en el proceso de aprendizaje de la escritura de los niños que tiene y tendrá en un futuro a su cargo. Que el maestro contribuya a formar personas capaces de usar lengua escrita con múltiples propósitos en diversos contextos, dada la relación entre

escritura y aprendizaje, esa transformación podría enriquecer el desempeño académico de los escolares en todas las asignaturas.

Por otro lado, la socialización de los resultados de esta investigación en la institución educativa José Eusebio Caro, Sede los Campos, podría generar al interior del cuerpo docente, procesos de reflexión conjunta. Tales procesos podrían derivar en la toma de decisiones que permitan redimensionar el lugar de la escritura en el colegio, mediante el diseño y ejecución de propuestas institucionales.

Se espera también que el producto de esta investigación fortalezca las habilidades escriturales del investigador, porque para él la escritura no ha sido una de sus mejores cualidades, dado que su formación académica en el área de matemática, no le ha exigido ni permitido avanzar en ese aprendizaje. Este trabajo, además, podría mejorar la labor pedagógica del docente-investigador a partir de la reflexión crítica sobre el trabajo de un colega.

Por otra parte, este proyecto pretende aportar, en general, al campo de la didáctica de la escritura, mediante la documentación de lo que sucede en un aula de clases y las interpretaciones que al respecto construye el profesor a cargo. El análisis de tales prácticas puede aportar elementos que permitan a los formadores de maestros encontrar vías para reducir cada vez más la brecha entre teoría y práctica. Específicamente, puede alimentar también la línea de la Pedagogía de la Lectura y Escritura (P.E.L.E) de la maestría en el marco de la cual se desarrolla este proyecto, en consideración a que al interior de la línea no se han realizado hasta ahora investigaciones que aborden las prácticas pedagógicas en torno a la escritura en grados iniciales.

### **1.3 Marco Contextual**

La institución educativa José Eusebio Caro está ubicada al sur occidente del Municipio de Popayán y está compuesta por cinco sedes en las que se ofertan los niveles propios de la básica primaria. Esas sedes son: San José, Chuni, Las Palmas, José Eusebio Caro y Los Campos.

En la actualidad, la institución alberga, en su mayoría, población desplazada que llega diariamente a la ciudad de Popayán y que se ha ubicado predominantemente en la comuna siete, en los estratos 1 y 2. La sede Los Campos, por tanto, atiende estudiantes

provenientes de familias con múltiples problemas, entre ellos los socioeconómicos. Es usual que los padres de familia tengan un bajo nivel de escolaridad, cuenten con escasos recursos económicos, provengan de zonas rurales y, con el fin de encontrar un mejor futuro para ellos y sus familias, hayan tenido que emigrar a la ciudad. Sin embargo allí se han encontrado con circunstancias también difíciles; por ejemplo con que, según datos estadísticos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (DANE), Popayán es la segunda ciudad de Colombia con el mayor número de desempleados. Por lo tanto, es de esperarse que las oportunidades de trabajo sean muy pocas, más aún cuando la labor del padre de familia ha sido la agricultura.

Usualmente ambos padres deben buscar el sustento diario y por tal motivo deben dejar solos a sus hijos la mayor parte del tiempo. Estas condiciones, por supuesto, influyen en los estudiantes, dado que las condiciones de sus padres no son suficientes para permitirles el acceso a materiales, bibliotecas, apoyo de calidad o experiencias enriquecedoras que soporten el aprendizaje del niño o niña en casa.

La sede Los Campos, en la que se desarrolló la investigación, está ubicada en la comuna siete y presta sus servicios en dos jornadas: mañana y tarde. En esta última, trabajan cinco profesores de los grados transición a quinto. El grupo del grado tercero está compuesto por 31 estudiantes, niños y niñas cuyas edades oscilan entre los ocho (8) y diez años (10) de edad y el docente participante en esta investigación. Este último se licenció en Básica Primaria con Énfasis en Humanidades en el año 1999, y ha dedicado 19 de sus 40 años de edad a la docencia con diferentes grupos de básica primaria y secundaria en instituciones públicas y privadas. Desde el año 2010 labora en la Institución Educativa José Eusebio Caro, en la sede Los Campos, enseñando en los primeros grados de escolaridad como docente en propiedad bajo el decreto 1278 del 2002.

## Capítulo II. Antecedentes

Las investigaciones que se mencionan en este apartado, han indagado prácticas de enseñanza de la escritura, sobre todo en los primeros grados de escolaridad, por lo cual se constituyen en antecedentes que permitieron perfilar y contrastar esta investigación.

Se distribuyen en los ámbitos internacional y nacional, pues a nivel local no se encontraron trabajos con objetos de investigación similares.

### 2.1 Internacionales

Una investigación desarrollada por Medina & Bruzual (2006:1-13), tuvo como objetivo determinar la relación entre la concepción de escritura y la metodología empleada para su enseñanza inicial. Se trató de un trabajo de tipo descriptivo, con un diseño de campo no experimental, cuya población estuvo constituida por seis docentes de educación inicial de la unidad Educativa Instituto Niños Cantores, de Venezuela. Para la recolección de la información, se aplicó la técnica de entrevista estructurada y como instrumento, la guía de entrevista, que estuvo conformada por seis ítems (afirmaciones o aseveraciones) las cuales debían respaldar o negar las profesoras entrevistadas.

Los resultados mostraron que prevalece en las docentes la concepción de escritura como capacidad para grafiar y no para comunicarse. Una de las aseveraciones presentadas: “escribir es la capacidad de producir correctamente grafías, palabras, oraciones, párrafos y textos”, fue respaldada por cuatro de las docentes, lo cual evidencia, según los investigadores, una concepción del acto de escribir limitada a los aspectos formales. Así mismo, la aseveración “aprender a escribir implica necesariamente tomar en cuenta un interlocutor con el cual intercambiar ideas”, fue negada por todas las maestras. Esto obedece, de acuerdo con los investigadores, a que para las docentes es más importante el reconocimiento de las grafías que la escritura con fines comunicativos.

A pesar de que una de las maestras respaldó que aprender a escribir es imposible si no se parte de una intención del niño, sus estrategias de enseñanza resultaron contrarias al enfoque comunicativo. Los investigadores concluyeron que prevalece en las profesoras una concepción formal de la escritura y que privilegian los saberes

relacionados con la producción de grafías hasta llegar a la de oraciones y textos. A su vez, destacan como características de los métodos de enseñanza observados, el privilegio de los aspectos formales de la lengua sobre los comunicativos (Medina & Bruzual, 2006:11).

Por otra parte, una investigación realizada por Rotstein & Bollasina (2010:63-69), en Buenos Aires, Argentina, tuvo como uno de sus objetivos describir las prácticas pedagógicas de escritura que implementan docentes de las áreas de: Matemáticas, biología, física, geografía, inglés, psicología, Lengua y literatura entre otros, de nivel medio en sus clases. Se trató de una investigación biográfica narrativa, desarrollada con metodología cualitativa, en la que se obtuvo la información mediante relatos autobiográficos, tanto escolares como personales, hechos por los docentes, y también mediante entrevistas en profundidad. Se estudiaron 20 docentes de diferentes escuelas públicas y privadas, de diversas edades y campos disciplinares.

Se encontró que los profesores coinciden en que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura es responsabilidad de los profesores de lengua y literatura, dado que los demás no tienen el tiempo para abordar los contenidos de su área disciplinar área disciplinar, menos para enseñar a escribir. Así mismo, consideran el producto para dejar de lado el proceso de producción de un texto.

Las investigadoras encontraron que los docentes cumplen una función administrativa y de supervisión en situaciones de escritura, dado que se ocupan de repartir las tareas a sus estudiantes para luego supervisarlas. Con frecuencia corrigen la caligrafía y marcan los desvíos ortográficos, aunque unos pocos también corrigen la función comunicativa de los textos, tomando la posición de lectores para señalar a los estudiantes lo que no comprenden

Por otro lado, las autoras encontraron que los docentes cumplen unas funciones generales de: a. asistencia, cuando los estudiantes tienen dificultades al escribir; b. mediación, cuando encuentran interés en los estudiantes en torno a la escritura y c. acompañamiento, cuando los estudiantes no se animan a expresarse.

De otro modo, las investigadoras observaron que los docentes consideran la escritura como un medio o ejercicio para la realización de tareas, cuestionarios, resúmenes, mapas conceptuales etc.; de esta manera, los docentes fortalecen y se

apropian de los contenidos disciplinarios de acuerdo a cierta información proporcionada desde su campo disciplinar, ejercicios que su vez le permiten al estudiante investigar, organizar, conservar, apropiarse y elaborar la información solicitada por los docentes. Muchos de los docentes emplean, como estrategia, la escritura por grupo, como forma de apoyar a aquellos que no saben o tienen problemas. Acerca de esto, las autoras infieren que los docentes no consideran que el conocimiento se construye o se genera de manera individual. Sin embargo, desde las experiencias personales de los docentes, ellos diferencian la escritura individual de la grupal, dado que sus escrituras tuvieron un proceso singular, personal y en espacios tranquilos y silenciosos. También observaron que en las prácticas grupales de los estudiantes, no se diferencian las formas de intervención de cada uno, ni sus funciones, cuando de hacer aportes de ideas, de lectura, de organización y de escritura se trata.

Para los docentes investigados, la escritura es dicotómica, es decir que perciben que para muchos estudiantes el interés escritural no está considerado como un proceso curricular que genera la escuela sino que está referido a otros tipos de discursos, con otros valores como: los grafitis, los cancioneros, las poesías y las cartas. Sin embargo, estas realizaciones, según los investigadores, pueden estar desvalorizadas y en algunos casos frustradas porque no se retroalimentan, ni se incentivan en un proceso de producción escrita en la escuela.

Por último, las investigadoras afirman que todos los docentes consideran la escritura como un instrumento para evaluar el conocimiento de los estudiantes con el fin de que demuestren si saben o no. A su vez, reconocen y diferencian la escritura literaria de la de ideas y pensamientos; así como también relacionan la escritura fantástica con la creatividad y las manifestaciones de sentimientos, mientras que relacionan la escritura escolar con la rigurosidad objetiva y exacta. Otras observaciones que realizaron, mostraron que no se puede homogenizar el grupo de docentes en lo que respecta a la escritura, porque para algunos esta es considerada memorística o de conservación, mientras que para otros es pensada como transcripción de lo que se dice o lo que se lee, por ejemplo al tomar nota de dictados, resumir o resolver cuestionarios, entre otros.

## 2.2 Nacionales

Una investigación realizada por Hernández (2012:40-52) tuvo como propósito caracterizar las concepciones sobre la escritura de cinco docentes de básica primaria, de un colegio público de la ciudad de Bogotá, identificando los factores que influyen en su resistencia al cambio o la posible transformación. Este estudio fue abordado desde el paradigma y enfoque cualitativo y se desarrolló en dos momentos. El primero, tuvo en cuenta “el decir del docente” a través de un cuestionario como instrumento para indagar cómo conciben la escritura y el análisis de los documentos institucionales como: las competencias y desempeños del año 2011, que propusieron los docentes para la evaluación de sus alumnos y que a su vez fueron considerados en los boletines de calificaciones. En el segundo momento, se tuvo en cuenta la grabación y la transcripción de las clases de español desarrolladas por tres maestras de diferentes grados de básica primaria, con el objetivo de comparar sus acciones con su discurso.

Los resultados de esta investigación revelaron, según la autora, que no todos los docentes de primaria guían la enseñanza de la escritura como la conciben, dado que, por ejemplo, cuando la conciben desde una dimensión comunicativa o proceso, fomentan prácticas escritoras que hacen hincapié en lo formal.

Por otra parte, de acuerdo con la investigadora, las docentes enseñan la escritura como ellos la aprendieron y esto es afirmado no solo por su experiencia sino por las respuestas obtenidas en la entrevista. Además, no refieren realizar proyectos de aula, y lo que se observa es un cúmulo de temas de forma parcelada en sus prácticas, donde se prioriza la enseñanza formal de la lengua. Las maestras hablan poco sobre la producción textual, porque predominan los ejercicios estructurales, es decir, la escritura es considerada desde una concepción tradicional enfocada hacia el producto, lo que explica estrategias como la repetición y la transcripción, además de muchas temáticas que proponen la escritura de textos sin destinatarios reales, ni propósitos definidos.

Finalmente, la investigadora concluye que los ejercicios y las tareas observadas revelan que la escritura se concibe como una actividad académica descontextualizada, cuyo interlocutor y evaluador es el docente.

Por otra parte, la investigación desarrollada por Lobatón (2013:65), tuvo como objetivo cualificar la producción escrita mediante el uso de estrategias meta cognitivas,

que permitan la autorregulación del proceso de escritura en la elaboración de textos argumentativos. Este estudio se abordó desde el paradigma interpretativo, desde un enfoque cualitativo con un diseño basado en la investigación-acción educativa que se lleva a cabo en el IED Juan Evangelista Gómez de la jornada de la mañana con estudiantes del grado sexto de Bogotá, Colombia.

Según la investigadora, en las prácticas de los docentes no se observa lo dispuesto por los lineamientos curriculares que buscan privilegiar en la escritura los procesos y no el producto. Por otro lado, señala que no que las tareas de producción textual no se orientan hacia la planeación para la elaboración de un texto y que las estrategias meta cognitivas son escasas, como también es poca la reflexión y la reformulación de ciertas ideas para construir un texto. Por consiguiente, la investigación mostró que los estudiantes realizan una escritura sin ninguna planeación o esquema que permita tener una finalidad y un destinatario y que los maestros no recomiendan a los estudiantes la modificación y la revisión del texto para mejorarlo.

Otra investigación titulada “Prácticas pedagógicas que predominan en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la escuela”, fue realizada por Jurado, Sánchez, Cerchiaro & Paba (2013:17-23). Se desarrolló en el marco de la investigación-acción pedagógica que tuvo en cuenta el pensamiento de cierto problema práctico-cotidiano de cada docente en su quehacer. La metodología empleada permitió a los participantes encarar las inquietudes que se dan en el interior de la escuela con respecto a la enseñanza de la escritura. La población estuvo compuesta por docentes de preescolar y de educación básica de la ciudad de Santa Marta, estudiantes de preescolar de la Universidad de Magdalena, estudiantes de la Normal Superior de San Pedro Alejandrino y el Instituto de Formación Técnico Profesional (INFOTEC), formador de maestros en la ciudad de Ciénaga.

Para la recolectar la información se realizaron talleres tipo seminarios, teleconferencias y mediante la comunicación virtual; también se hicieron reuniones con grupos focales, video grabaciones, entrevistas y registro de la observación en el aula.

Los resultados de esta investigación mostraron que existe una marcada posición de corte conductista y de diferentes postulados. También, que prevalece la enseñanza de

unidades menores como letras y sílabas, la mecánica de palabras para realizarlas en forma de planas, el copiado y el dictado.

Otro resultado encontrado por los investigadores es que los maestros ilustraron imágenes fijas y en movimiento, lo que les permitió a los estudiantes producir diferentes tipos textos orales y escritos y dejar de lado la copia y el dictado. Esta práctica permitió a los maestros probar que los niños tienen un mejor razonamiento cuando realizan actividades de imágenes visuales, que con actividades fijadas en las cartillas o planas. Ahora bien, estas prácticas de los maestros van en contravía con las exigencias de padres, directivos y de los maestros mismos, que buscan desmotivar las actividades innovadoras.

La investigación realizada en la Instituciones Educativas ASODESI en Montería por Correa & Pérez (2011:24-110), tuvo como propósito develar las concepciones y metodologías que desarrollan los docentes de lengua castellana en sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura. Se trató de una investigación – acción con enfoque cualitativo (crítico-comprensivo), que se desarrolló en tres fases: la primera se basó en la constitución del Grupo de Estudio Trabajo (GET), conformado por 10 docentes de lengua castellana; en la segunda fase se realizó la grabación, transcripción y el examen micro textual de los relatos de los docentes. La tercera y última etapa consistió en la sistematización, análisis y proyección de la información hacia otros espacios socioculturales.

Con respecto a las concepciones de lectura y escritura que tienen los docentes, se encontró que estas se soportan desde sus experiencias y no sobre sus análisis críticos de lo que hacen. Por consiguiente, los procesos metodológicos no están acordes con lo que, según el investigador, deberían aprender los alumnos. Es decir, no se observaron soportes teóricos actuales en donde se tenga en cuenta que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura se realicen en contextos reales y de comunicación.

Otro estudio, desarrollado por Ochoa (2008:10-20), tuvo como propósito indagar cómo se trabaja la gramática en la educación básica y media. Para dar respuesta a lo anterior, la investigadora analizó 50 cuadernos de planteles oficiales de básica y media. El análisis surgió del modelo de gramática funcional de Dik (1997: 241) y de lo que se plantea desde la psicolingüística y la lingüística en relación con el papel de la gramática.

Los resultados mostraron que en el setenta y cinco por ciento de los cuadernos de los estudiantes aparecen contenidos, definiciones y categorías gramaticales como sustantivos, adjetivos, verbos entre otros, como también funciones sintácticas realizadas desde la gramática tradicional. En un cinco por ciento aparecen reglas gramaticales, algo como “se debe decir así y no así”; en otro cinco por ciento, aparecen nociones de análisis textual como cohesión y coherencia. En otro cinco por ciento se presentan análisis lingüísticos de oraciones aparentemente basados en gramática generativa y en el diez por ciento restantes no aparece ningún contenido gramático y ciertas nociones de gramática son ambiguas.

Desde el punto de vista de la autora, se revela que la gramática es simple y mecánica. Es decir, que los contenidos de ésta se orientan sin tener un propósito en particular y cómo, se deberían abordar. Por lo tanto, según la autora observó que: el estudiante copia frases de lo que le dice el profesor. Por otra parte, el estudio evidenció que el docente escribe ciertos ejercicios en el tablero y luego les pide a los estudiantes que los copien, para que posterior a ello, realicen tres oraciones de la misma forma. En lo correspondiente a contenidos, aparecen definiciones de categorías o de función gramatical, para que luego se realicen ejemplos de palabras u oraciones y por último se dejan tareas.

La autora concluye que en lo pedagógico se hace uso de un modelo de ambientación, motivación, explicación del concepto, la ejemplificación y la mecánica.

En síntesis, las investigaciones anteriores permiten conocer prácticas de enseñanza de lectura y escritura que se han desarrollado en diferentes contextos y que pueden ponerse en relación con los hallazgos de la investigación que aquí se presenta. Puede identificarse en los hallazgos de los estudios que se constituyen en antecedentes, una tendencia de los profesores sujetos de investigación a concebir la escritura como la capacidad para grafiar, a centrarse en los aspectos formales de la lengua, en detrimento de su función comunicativa y a promover entre sus estudiantes tareas como la copia.

En su mayoría, estos trabajos se han centrado en las concepciones de escritura que tienen los docentes o en las prácticas que ellos refieren a través de entrevistas y encuestas, lo que posibilita aproximarse a varios maestros. Al contrario, la investigación que aquí se presenta implicó la observación directa del maestro investigador de 15

sesiones de clase, además del análisis de la información arrojada por el desarrollo de dos entrevistas y el análisis documental. Las diversas fuentes de información posibilitan conocer a profundidad una situación en particular.

Otros estudios desarrollados a nivel local, en el marco de la línea de Pedagogía de la lectura y la escritura, han investigado las prácticas de enseñanza de la escritura de un único profesor en distintos niveles educativos y con propósitos diversos. Entre ellos pueden mencionarse el de Riascos (2014: 7), quién interpretó las estrategias discursivas que construye una maestra del grado segundo en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la clase de Lengua Castellana en la Institución Educativa Madre Caridad Brader, municipio de Rosas (Cauca).

Por otro lado, Pino (2015:31) tuvo como propósito comprender las estrategias discursivas orales que construyen los niños y la maestra en el desarrollo de una secuencia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje del género fábula, en un aula multigrado en la Institución Educativa Usenda, sede Valle Nuevo. Por último, Colimba (2014:9) realizó un estudio acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura a partir del discurso oral argumentativo sobre situaciones cotidianas escolares.

Estos estudios permiten evidenciar una tendencia, al interior de la línea, de explorar las prácticas de único docente con el propósito de conocer a profundidad sus prácticas pedagógicas.

Los estudios realizados por investigadores del ámbito nacional e internacional y expuestos en este apartado, permiten al investigador conocer las prácticas pedagógicas que han identificado en torno a la enseñanza de la escritura, y que han sido desarrolladas por docentes en diferentes contextos; de manera que pueden ponerse en relación con las exploradas en este estudio.

### **Capítulo III. Marco conceptual**

En este apartado se presentan tres categorías centrales para la ubicación conceptual de este trabajo desde su fase inicial: la escritura, la enseñanza de la escritura, los géneros y tipos de textos y las prácticas pedagógicas. Durante el análisis de la información obtenida se realizaron nuevas búsquedas bibliográficas que permitieran la comprensión y discusión de los hallazgos. Fue necesario indagar por asuntos como los aspectos formales de la lengua, el proceso de la copia, la definición de texto y tipologías textuales. Los resultados de tales búsquedas fueron incorporados en el apartado de hallazgos y discusión, para apoyar o contrastar algunas interpretaciones del investigador.

#### **3.1 La escritura**

Para el MEN (1998:49), Jolibert (1998:218) y Cassany (2001:111) escribir es un proceso que se desarrolla para cumplir un objetivo en particular, es decir, consiste en producir un mensaje con una intencionalidad o un propósito definido. Uno de los objetivos de escritura más reconocidos es la comunicación, tal como lo afirman Niño (2009:61) y Carlino (2006:9). En general, la escritura es una herramienta que sirve para resolver problemas, tal como lo propone Carlino (2006:10).

Escribir implica poner en juego saberes, competencias e intereses MEN (1998:49), pues se trata de un acto de creación mental en el que el escritor construye un significado global (Niño 2009:61). De la misma manera, Jolibert (1998:218) concibe la escritura como un proceso lingüístico y cognitivo que demanda, ante todo, pensar y crear mundos posibles.

Para el MEN (1998:49) los procesos escritores cambian en y a causa de los diferentes ámbitos socio-culturales que afectan e influyen en la escritura, dependiendo de los intereses personales de un individuo y de acuerdo con su caracterización. Por lo tanto, la escritura aparece ilimitadamente en distintos estilos marcados por la influencia del medio.

En este sentido, la práctica de escribir implica reflexionar o acomodarse de acuerdo a un entorno diferente para que se comunique lo que se quiere expresar (Cassany, 2011:12), es decir que la escritura permite decir lo que se siente a distintas

personas según sea el contexto y el objetivo. En ese sentido, cuando se escribe a una comunidad extra escolar, ésta podría tener un lenguaje sencillo basado en la cotidianidad.

Por otro lado, según Carlino (2006:9), la escritura amplía la capacidad del cerebro porque muchos pensamientos pueden ser escritos, para tenerlos en cuenta en cualquier momento que haya una necesidad y poderles dar el uso que se requiere. Del mismo modo, esta autora propone que mantener la información a través de la escritura permite revisarla, ampliarla y crear conocimiento a partir de ello; destaca de esta manera la función epistémica de la escritura.

Para Jolibert (1998:217) escribir es un proceso más que un producto, en tanto la escritura puede ser entendida como algo más que un producto final, porque esta se adquiere paso a paso construyendo, verificando, y volviéndolo a retomar, hasta alcanzar el producto final que no es más importante que el proceso en sí mismo, sino que debe ser entendido como parte del acto de escritura.

El proceso de escritura implica, en algunos casos, unos pasos o fases que permitan alcanzar determinados objetivos, los cuales están reconocidos o expuestos por diferentes autores. Hayes & Flower (1980:4) proponen un modelo que parte de la generación de ideas, la organización de las mismas y la transcripción de éstas al texto, reconociendo en ello las fases de planificación, textualización y revisión.

Según estos autores y Bereiter & Scardamalia, (1992:48), la planificación de un texto escrito está dada por el registro de ideas, con propósitos y estrategias que posibilitan la manera de llegar a una solución o una meta y para ello la textualización, es un paso que da lugar a la recogida de pensamientos que se han venido construyendo durante mucho tiempo y que se seleccionan de acuerdo al interés, del autor.

Por otro lado, durante la revisión o evaluación del texto, el autor reconoce que es necesario volver a mirar de forma detallada el texto para así reconocer sus fortalezas y falencias de modo que puedan realizarse las reescrituras necesarias. En esta fase es fundamental la interpretación, la reflexión y la producción.

Una noción que usualmente se usa como sinónimo de escritura es la de producción textual. Según los Estándares Básicos de Competencia (MEN, 2006:21), esta hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con

el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Para ello, se requieren actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación. Del mismo modo, Álvarez Angulo (2010), refiere la relación entre escritura y desarrollo del pensamiento ya que permite la construcción de significados. Por ello, considera la necesidad de: a) Interrogar a cerca del contexto de producción (el destinatario o audiencia, la intención, los conocimientos del tema y el género discursivo). b) Explicar los procesos cognitivos que intervienen en la escritura y precisa las estrategias correspondientes. c) Instruir a cerca de las peculiaridades lingüísticas y textuales de cada género y d) Observar los contextos de producción, con el fin de intervenir eficazmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para contribuir a la mejora de las prácticas de escritura (Alvarez, 2010;45).

Por otro lado, los lineamientos curriculares (MEN, 1998: 79) consideran analizar la producción textual a través de tres dimensiones: La superestructura textual, asumida como la caracterización u orden global de un texto. La estructura textual, referida al análisis de relación entre el texto y la situación comunicativa y la expresión gráfica, relacionada con la caligrafía, presentación y distribución espacial.

### **3.2 *Enseñanza de la escritura***

Por años, los contenidos de enseñanza de áreas del conocimiento como Ciencias Sociales, Matemática, Ciencias Naturales se han mantenido relativamente estables para la educación básica, pero sin lugar a dudas los contenidos de la asignatura de Lenguaje, son los que más se han transformado en las últimas décadas (Kaufman, 2007:16-25).

Inicialmente, se consideró que el aprendizaje de la lectura y la escritura iniciaba con la enseñanza de las “primeras letras” y la manera de “juntarlas” para ir formando palabras, luego oraciones y finalmente textos. Una vez los niños dominaban el código alfabético se enseñaban nociones ortográficas y gramaticales, que supuestamente capacitaban al alumno para leer y escribir textos. Más adelante, los aportes de la lingüística y la pragmática harían que algunos docentes se interesaran en cuestiones textuales como la coherencia y la cohesión, además de la clasificación de los tipos de textos.

Actualmente, se reconoce que escribir es mucho más que conocer las letras, las nociones ortográficas y gramaticales, y asuntos de lingüística textual.

En consonancia con lo anterior, Kaufman (2007:20) plantea que el objetivo de la enseñanza de la asignatura lengua debe ser que los estudiantes “se apropien adecuadamente de las prácticas sociales de lectura y escritura, de las características de nuestro sistema de escritura, de las diferentes variantes del lenguaje escrito y accedan, asimismo, a cierto nivel de reflexión y sistematización sobre la lengua” (p.20).

Asumir como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura, tal como lo propone Lerner (2001:39), implica reconocer que los textos de circulación social tienen propósitos y destinatarios reales, ya sea dentro o fuera del ámbito escolar.

Para Kauffman (2007:20) el sistema de escritura son aquellos signos alfabéticos que se relacionan entre sí y las reglas que los rigen para su comprensión como son: las letras y sus sonidos. De otra parte, en lo que respecta al lenguaje escrito, estima que son todas aquellas diversidades discursivas de uso social que se esperan que sean escritas desde un lenguaje formal – pragmático, dentro de una situación comunicativa como por ejemplo: los cuentos, las cartas, el periódico etc.

Resalta que no conviene orientar estos contenidos de manera aislada, por lo que propone que la reflexión sobre los aspectos gramaticales esté circunscrita en situaciones de producción textual para que realmente aporte a la formación de un sujeto escritor.

Es decir, se espera que los alumnos aprendan simultáneamente el lenguaje escrito y el sistema de escritura –y no después-, es decir, que aprendan a leer y escribir articulando los dos tipos de saberes. Por ello, actualmente se promueve, desde el inicio de la alfabetización, la lectura y la producción de textos en el marco de prácticas sociales.

Camps (2003:48), por su parte, sugiere enseñar a escribir a través de proyectos de lengua, entendidos como una propuesta de producción global -oral o escrita- que se desarrolla en una situación discursiva a partir de una intención comunicativa y, al mismo tiempo, como una propuesta de aprendizaje.

Un proyecto de lengua, según la autora, se desarrolla mediante tres fases: preparación, realización y evaluación. Durante la preparación se decide qué características tendrá el proyecto, mediante preguntas como ¿qué hay que hacer?,

teniendo en cuenta la situación discursiva, es decir ¿qué se va escribir? ¿Con que intención? o ¿para qué? ¿Quiénes serán los destinatarios? En la realización del proyecto, se produce el texto y además actividades orientadas a aprender las características formales del texto. En la evaluación, se controla la composición del escrito, en cuanto al aprendizaje de los aspectos formales del texto.

Es importante tener presente que las herramientas que se utilicen para el proyecto, en cuanto su estructura, forma y contenido, no deben ser textos de imitación, sino todo lo contrario, deben propiciar a través de su lectura y análisis, el desarrollo de la competencia lectora y escrita

Cabe mencionar que la mayoría de proyectos de composición escrita, comparten la importancia de la interacción verbal entre estudiantes y docente, pues este último actúa como destinatarios intermedios de los textos que se escriben que pueden ofrecer a los autores una representación del texto. Por otro lado, puede colaborar en la gestión y apoyo de la producción textual, la cual es más difícil en un inicio, si los aprendices la llevan a cabo individualmente. Por tanto, se considera que escribir en colaboración, coadyuva a la interiorización de operaciones, que progresivamente llevan a que el estudiante sea autónomo en su proceso de escritura y que su redacción se transforme en un instrumento de expresión del pensamiento, lo que Bereiter & Scardamalia (1992:48) denominan “transformar el conocimiento”.

Por otro lado, Lerner (2001:25) propone que en las escuelas se forme a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita, para lo cual se debe asumir como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura. Por lo tanto, se espera que la escuela genere una micro comunidad de escritores, en donde los niños puedan producir sus propios textos y además puedan darlos a conocer a ciertos lectores con ciertas necesidades, de tal manera que estas prácticas no solamente tendrán la veracidad de un texto realizado por un grupo de estudiantes preocupados por lo que sucede a su alrededor, sino que también serán prácticas de su diario vivir, con todas las complejidades y responsabilidades que esto genera. Se espera, entonces, que en la escuela la escritura sea un derecho que es legítimo ejercer.

### 3.2.1 *Géneros y tipos de textos.*

Bajtin (1982:248) considera que un género nace de acuerdo con las necesidades que tienen las comunidades para comunicarse, según su estilo y su función. Es decir, el autor reconoce que el ser humano realiza múltiples actividades, que se desenvuelve en diferentes contextos de la vida y en ellos se comunica de manera oral o escrita, usando géneros particulares propios de cada espacio. Por ejemplo: un telegrama, una carta de amor, un correo informático son géneros; estos se dinamizan, dado que nacen, crecen, se transforman y desaparecen de acuerdo con las prácticas sociales, como es el caso del telegrama, que a través del tiempo fue desapareciendo o el escrito de una carta en papel, que se ha transformado en correo electrónico realizado y enviado a través de las redes sociales.

Lo que para Bajtín (1982) son textos, para Kauffman & Rodríguez (1993) son textos y para el MEN (1998) son modalidades de un tipo textual particular.

Estos autores proponen una tipología textual en consideración de criterios particulares. Kaufman & Rodriguez (1993), clasifican los textos según su trama y su función, es decir, según su modo de organización discursiva predominante y el propósito que persiga con el destinatario; mientras que el MEN solo considera la trama o tipo. (Ver Cuadro 1). Como se observa, Kaufman & Rodriguez (1993) reconocen que un texto con determinada trama puede tener diversas funciones.

**Cuadro 1. Tipos de textos**

Lineamientos Curriculares (1998)		Kaufman & Rodríguez (1993)		
Tipo (trama)	Modalidad	Trama	Función	Textos
Informativos	Noticia, nota de enciclopedia, artículo periodístico, afiche, circular	Descriptiva	Informativa	Definición, nota de enciclopedia, informe de experimentos.
			Apelativa	Aviso, folleto, afiche, receta, instructivo.
			Literaria	Poema
Narrativos	Cuento, novela, mito, fábula, obra de teatro, historieta, relato cotidiano.	Narrativa	Informativa	Noticia, biografía, relato histórico, carta.
			Expresiva	Carta
			Literaria	Cuento, novela, poema, historieta
Argumentativos	Ensayo, artículo de opinión, reseña, editorial de un periódico o revista	Argumentativa	Informativa	Artículo de opinión, monografía.  Aviso, folleto, carta, solicitud
Explicativos	Reseña, receta, reglas de un juego, instrucciones	Conversacional	Informativa	Reportaje, entrevista.

para armar un juguete, un mueble, instalar un electrodoméstico, etcétera.	Literaria	Obra de teatro
	Apelativa	Aviso

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, Adam (1985) reconoce seis tipos de secuencias, que corresponde a lo que los anteriores autores llaman trama, y para cada uno identifica una función (Ver Cuadro 2). Refiere en que no hay un tipo de texto puro sea este narrativo o descriptivo, porque el texto puede tener secuencias que se relacionan entre sí (trama) y que se alternan. Por ejemplo, el cuento tiene una secuencialidad predominantemente narrativa, sin embargo, puede incluir secuencias o tramas descriptivas, argumentativas, conversacionales etc.

### **Cuadro 2. Secuencias y función**

Tipo de secuencia	Función
Descriptiva	Informar sobre el estado de las cosas fenómenos y situaciones –Describir-
Narrativa	Informar sobre hechos y acciones - Narrar-
Argumentativa	Exponer opiniones, defenderlas, rechazarlas, persuadir –Argumentar-
Explicativa	Entender ideas y conceptos -Explicar-
Conversacional	Establecer interacciones entre dos o más interlocutores.

Fuente: elaboración propia

De acuerdo, a las tipologías presentadas anteriormente, el investigador tomó como referente para clasificar los textos observados en la práctica del profesor del grado

tercero, la de las autoras Kaufman & Rodríguez (1993), que fue pensada para el contexto escolar y tiene en cuenta trama y función para clasificar los textos.

### **3.3 Prácticas pedagógicas**

Según Díaz (2001:185), la práctica pedagógica oficial se refiere “a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación y el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión y de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos de la escuela”.

La práctica pedagógica trabaja sobre los significados que se construyen en la transmisión y el aprendizaje, así como también sobre la comunicación, en cuanto a que fija límites a los intercambios pedagógicos regulados por una jerarquía, así como una secuencia, un ritmo y criterios de evaluación e interpretación.

Este autor afirma que “en las prácticas pedagógicas, el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados –lo que ya ha sido dicho-, se relaciona así mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos etc.” Su discurso, sin embargo, no es totalmente el producto de un sujeto autónomo, por cuanto responde a un sistema de producción de significados y a principios de poder y control.

Este concepto, se complementa con lo que propone Vasco Montoya (2011:221-251), haciendo una reflexión de lo que sería para ella el quehacer del maestro y lo ha llamado “saber pedagógico”. Dicho concepto permite seguir abordando el accionar del docente en un contexto determinado, en este caso la escuela. Ella reconoce que el quehacer del maestro está condicionado a ciertas características, limitaciones e incertidumbres que no son posibles de evitar, en un contexto escolar.

Por otro lado, la autora, analiza ese quehacer del maestro a partir de unas preguntas como: ¿qué, a quién, para qué y cómo? Reflexiones que mostrarían esos saberes que implícita o explícitamente están dentro de sí mismo, cuando enseña.

El ¿qué?, hace referencia a los contenidos de una disciplina o asignatura. En este saber el maestro se caracteriza por enseñar conceptos que están acordes a su especialidad o su formación y que le permitirán seleccionarlos para llevar a cabo los procesos de enseñanza – aprendizaje. A ¿quién enseña?, es una pregunta que tiene en cuenta los

sujetos reales y su interacción en el aula. Para ello, el maestro es consciente de que su conocimiento y experiencia están puestos en acción para que se desarrolle ese aprendizaje en sus estudiantes. ¿Para qué?, hace referencia a unos objetivos o fines en los cuales el maestro espera y aspira formar en sus estudiantes de acuerdo a ciertos criterios establecidos por él mismo y por la institución en donde enseña. El ¿Cómo?, está dado por unas formas de enseñanza que podrían estar guiadas por ciertas metodologías que trae consigo mismo o que aprendió desde su escolaridad, como también en los referentes teóricos en los cuales se apoya, de manera consciente o inconsciente y contraria a los que sus maestros le dijeron, le enseñaron o utilizaron.

## Capítulo IV. Marco Metodológico

En este capítulo se da a conocer el marco metodológico en el que está inscrito este proyecto de investigación: el tipo de estudio, su enfoque, el procedimiento seguido y las técnicas e instrumentos que fueron utilizados para dar respuesta al interrogante y a los objetivos fijados en este estudio.

### 4.1 Tipo de Estudio

Esta investigación buscó comprender algunos fenómenos educativos que se dan en un aula de clase determinada. Por ello, se asumió un tipo de estudio cualitativo, que permite acceder a la comprensión de la realidad de un fenómeno y de sus cualidades particulares más importantes dentro de un contexto (Jaramillo, 2008: 65). En este caso en particular, interesó explorar las prácticas de enseñanza de la escritura desarrolladas por un maestro de tercer grado en una escuela pública de Popayán.

#### 4.1.1 *Enfoque*

El presente trabajo presenta un enfoque etnográfico que de acuerdo con Guber (2001:6), busca la descripción/interpretación, es decir permite hacer una representación de lo que piensa, dicen los sujetos en el aula, profesor-estudiantes. Además este autor menciona que no se trata de hacer solo una descripción de lo que hacen y dicen el docente y sus estudiantes, o del entorno en el que se desenvuelven, sino que el investigador, a partir de la teoría y su contacto con los sujetos, elabora una interpretación de lo que observa. La etnografía, entonces, permite describir e interpretar lo que el investigador vió y escuchó sobre una realidad presentada en el aula de clase: lo que el profesor piensa, dice y hace en torno a la enseñanza de la escritura en el aula de clase del grado tercero. (Jacobson, 1991 citado por Guber, 2001).

#### 4.1.2 *Método*

Como método Murillo & Martínez (2010:10) plantean que la etnografía permite al investigador desarrollar el trabajo de campo a través de las técnicas como: la observación participante, la entrevista y la revisión documental, permitiendo describir e

interpretar lo que pasa en un aula de clase en cuanto a las prácticas pedagógicas que realiza el docente para enseñar a escribir.

#### **4.1.3 *Técnicas de investigación***

En coherencia con el método etnográfico, el investigador usó las siguientes técnicas para acceder a la información.

#### **4.1.4 *La observación participante***

El investigador empleó esta técnica por cuanto le permitió observar durante 15 sesiones con atención, todo aquello que le resultaba pertinente en relación a su objeto de estudio, y aún a aquello que en principio no le pareciera relacionado. La participación del investigador consistió en interactuar naturalmente con los miembros de la clase, de acuerdo con los intereses o necesidades que surgieran durante su estadía en el aula, sin la intención de incidir directamente en las prácticas de enseñanza de la escritura, aunque consciente de la imposibilidad de pasar desapercibido. Esto es coherente con los planteamientos de Guber (2001:22), según el cual la observación participante consiste en primer lugar en observar todo lo acontece alrededor del campo de estudio y en segundo lugar de participar en las actividades de la población. La participación del investigador respondió a las demandas del maestro o de los alumnos, quienes ocasionalmente le pedían hacer o decir algo de manera natural.

#### **4.1.5 *La entrevista***

La observación en el aula de clases permitió conocer las actuaciones del profesor, pero no daba cuenta de las motivaciones que lo llevaban a realizarlas de una determinada forma, ni de las maneras en que él las interpretaba. Por lo anterior, se decidió entrevistar al maestro. Esta técnica permitió indagar por las intenciones que motivaban el desarrollo de algunas prácticas pedagógicas, la interpretación que él hacía de ellas, algunas experiencias personales del profesor con la escritura y el modo en que se representa a sí mismo la escritura.

Se llevó a cabo dos entrevistas; la primera, el día 11 de noviembre del 2013 y la segunda el 10 de octubre de 2014. En la primera, se indagó sobre asuntos como la

manera en que el profesor define la escritura, las tareas que propone en el aula para enseñarla y los logros que espera por parte de sus estudiantes al finalizar el año lectivo con respecto a este objeto de conocimiento. En la segunda, se le preguntó acerca de sus prácticas como escritor, su experiencia de aprendizaje de la escritura y las maneras en que explica algunas de sus prácticas pedagógicas. (Ver anexos A y B).

#### **4.1.6 *La revisión documental***

La comprensión de las prácticas pedagógicas desarrolladas por el docente participante en esta investigación, implicó el análisis de documentos como: el plan de área de Lengua Castellana, el planeador del docente y los cuadernos de los estudiantes, que se presentan a continuación.

##### **4.1.6.1 *El Plan de área en Lengua Castellana***

Este documento fue elaborado, al inicio del año escolar, por todos los profesores de Lengua Castellana de la institución –de todas sus sedes-, incluyendo el docente participante en esta investigación. En el plan de área se proponen los estándares, competencias, saberes o contenidos, desempeños y actividades de enseñanza, entre otras; para cada grado escolar, desde transición hasta el grado once. Por lo tanto, se espera que cada profesor desarrolle en sus clases lo estipulado en este documento. (Ver Tabla 3).

En ese sentido, los profesores de esta área propusieron ciertos saberes o contenidos para el grado tercero que se deberían tener en cuenta, con el propósito de cumplir con un determinado estándar<sup>1</sup> y para ello se deben tener algunas competencias para las cuales, los estudiantes puedan mostrar sus desempeños.

Por ejemplo, para el estándar “Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades” el grupo de docentes propuso como saber o eje temático “la anécdota”, para que el niño conozca sus características y pueda realizar la escritura de este género.

---

<sup>1</sup> Estándar, es lo más básico que un niño estudiante debe saber y saber hacer en contexto.

**Cuadro 3. Síntesis de Plan de área**

Estándar	Competencia	Saberes	Desempeño	Actividades de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.</li> <li>• Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.</li> <li>• Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.</li> <li>• Produzco textos orales y escritos que responden a distintos propósitos y a diversas necesidades comunicativas.</li> <li>• Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos en la producción de mis textos escritos y orales.</li> <li>• Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden.</li> <li>• Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal</li> <li>• Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.</li> <li>• Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos en la producción de mis textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción textual de anécdotas teniendo en cuenta las características básicas de la misma.</li> <li>• Identificación de la función que cumple la sílaba, el artículo y los signos de puntuación en la producción de diferentes textos.</li> <li>• Elaboración de carteleras sobre diferentes temáticas.</li> <li>• Interpretación de símbolos y su función dentro del texto.</li> <li>• Identificación de las características básicas de los textos líricos y dramáticos.</li> <li>• Utilización de los sustantivos y adjetivos en sus composiciones textuales.</li> <li>• Utilización de la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar el propósito en diferentes situaciones comunicativas.</li> <li>• Identificación del mensaje en diferentes anuncios publicitarios.</li> <li>• Identificación de la manera como se formula el inicio, el desarrollo y el final de algunas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La anécdota</li> <li>• La sílaba</li> <li>• El artículo: determinado e indeterminado</li> <li>• Signos de puntuación: la coma y el punto.</li> <li>• La cartelera escolar.</li> <li>• Lectura de símbolos.</li> <li>• El texto lírico y el texto dramático.</li> <li>• El nombre o sustantivo</li> <li>• El adjetivo calificativo</li> <li>• La noticia</li> <li>• El acento: palabras agudas, graves y esdrújulas</li> <li>• Los anuncios publicitarios</li> <li>• El cuento</li> <li>• La fábula</li> <li>• El verbo; número, persona y conjugación</li> <li>• La carta</li> <li>• La caricatura</li> <li>• Palabras compuestas</li> <li>• La leyenda</li> <li>• La descripción</li> <li>• Partes de la oración: sujeto y predicado</li> <li>• Clases de oraciones</li> <li>• Reglas ortográficas</li> <li>• El periódico mural</li> <li>• La historieta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee y escribe diferentes anécdotas.</li> <li>• Identifica en un texto la función de la sílaba, el artículo y los signos de puntuación.</li> <li>• Elabora carteleras sobre diferentes temas.</li> <li>• Infiere la interpretación de una imagen presentada.</li> <li>• Lee y escribe textos con estructura lírica y dramática.</li> <li>• Reconoce la función del nombre y del adjetivo en la construcción de diferentes oraciones.</li> <li>• Conoce la importancia de la acentuación de las palabras.</li> <li>• Identifica el mensaje implícito en los anuncios publicitarios</li> <li>• Lee y escribe cuentos y fábulas.</li> <li>• Identifica la función que cumple el verbo en la oración.</li> <li>• Escribe cartas para comunicarse con sus compañeros y familiares.</li> <li>• Elabora caricaturas sencillas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación de conceptos.</li> <li>• Orientación de trabajos en clase.</li> <li>• Talleres</li> <li>• Lecturas</li> <li>• Crucigramas</li> <li>• Juego de palabras.</li> <li>• Elaboración de carteleras.</li> <li>• Explicación oral.</li> <li>• Lectura de textos de estructura lírica y de estructura dramática.</li> <li>• Ejercicios sobre el uso del sustantivo, el adjetivo y la acentuación.</li> <li>• Presentación de diferentes anuncios publicitarios</li> <li>• Explicación oral.</li> <li>• Lectura de narraciones.</li> <li>• Complementación de narraciones.</li> <li>• Escucha de narraciones.</li> <li>• Observación de narraciones.</li> <li>• Concursos ortográficos.</li> <li>• Orientación de trabajos en clase</li> <li>• Orientación de trabajos en clase.</li> <li>• Explicación de conceptos.</li> <li>• Explicación de talleres.</li> <li>• Concursos ortográficos.</li> <li>• Elaboración de historietas conjuntas.</li> <li>• Reconocimiento de diferentes sentimientos expresados en la historieta.</li> </ul>

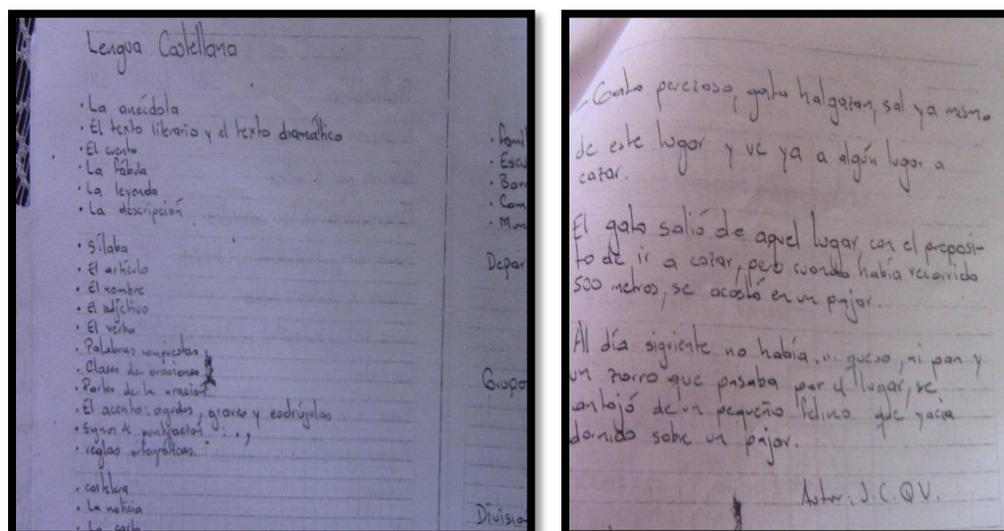
Estándar	Competencia	Saberes	Desempeño	Actividades de enseñanza
escritos y orales.	narraciones.			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.</li> <li>Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación de poemas, cuentos y obras de teatro.</li> <li>Recreación de leyendas de su entorno.</li> <li>Descripción de lugares, objetos y personas, teniendo en cuenta un plan previo.</li> <li>Reconocimiento de la función de la oración dentro de un texto.</li> <li>Reconocimiento de la función social que puede cumplir el periódico mural.</li> <li>Creación de historietas mudas y con diálogos sobre diferentes temáticas.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Infiere el concepto de una imagen presentada.</li> </ul> <p>Escribe correctamente algunas palabras compuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpreta y elabora historietas sobre diferentes temáticas.</li> <li>Utiliza su capacidad de expresión para dar a conocer sus sentimientos.</li> </ul>	

Fuente: elaboración propia

#### 4.1.6.2 El planeador del docente.

Este es un documento que el profesor elabora, a partir del plan de área, para anticipar los contenidos que va a desarrollar durante cada clase y algunos textos que piensa proponer a los niños. Se trata de un texto personal, que no está obligado a presentar a ninguna autoridad en la institución. Sin embargo, es un escrito que se considera necesario para mejorar el quehacer pedagógico del maestro. (Ver figura 1).

**Figura 1. Planeador del docente**



Fuente: elaboración propia

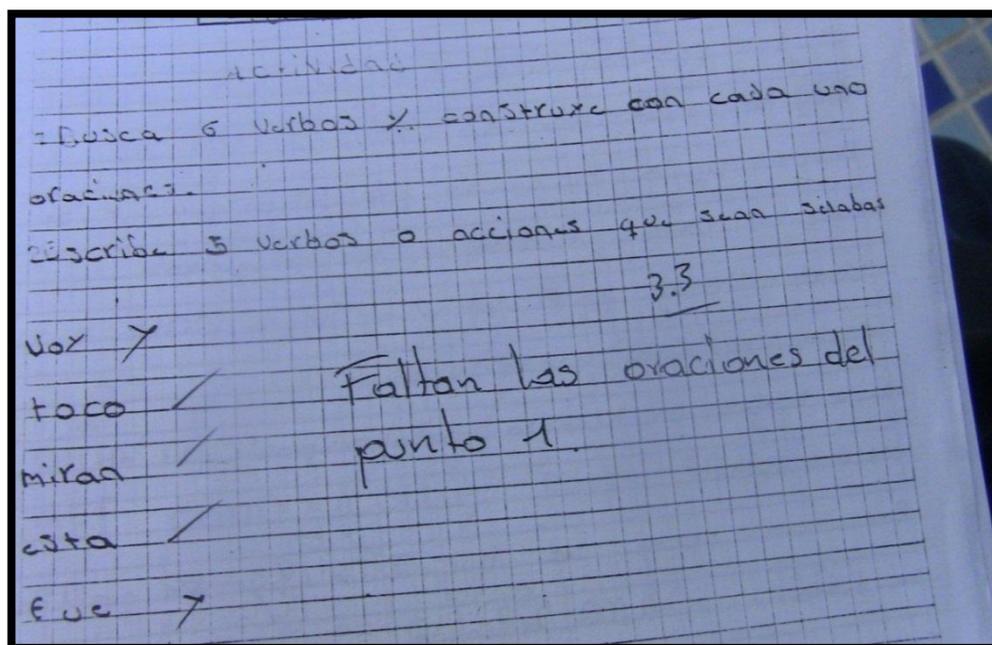
En la figura 1 se muestra los diferentes contenidos que el profesor ha considerado pertinentes para realizar su práctica pedagógica de lengua castellana en el aula de clase. Aunque, se evidenció que en la mayoría de las actividades, el docente estuvo acorde en la orientación de los contenidos expuestos tanto en el plan de área como en su planeador, se constató que el profesor hizo relucir su actitud como escritor para enriquecer su práctica y así, fortalecer los contenidos propuestos en el plan de lengua castellana (Ver figura 1).

#### **4.1.6.3 Cuadernos de los estudiantes.**

Esta otra fuente de información permitió al investigador identificar los contenidos realmente abordados en Lengua Castellana, así como algunas actividades y consignas propuestas por el profesor para el espacio de la clase o para espacios de trabajo independiente del estudiante.

Se revisaron dos cuadernos recomendados por el profesor, en tanto consideraba que, dadas las cualidades de las estudiantes, serían los más completos. (Ver figura 2)

**Figura 2. Copia de uno, de los cuadernos de los niños del grado tercero**



Fuente: elaboración propia

#### **4.1.7 Instrumentos.**

Para la realización de este estudio, se tuvieron en cuenta como instrumentos el formato de diario de campo y la guía de entrevista.

##### **4.1.7.1 El formato de diario de campo.**

Este instrumento permitió el registro de las observaciones hechas en el aula de clase a partir de dos herramientas desarrolladas previamente: las notas de campo y las transcripciones de fragmentos de los registros hechos en video. (Ver Anexo A).

Para comprender cada uno de los diarios de campo, se han codificado, de tal manera que muestran las intervenciones orales y escritas de los estudiantes del grado tercero y del docente investigado de la Institución Educativa José Eusebio Caro con sede en Los Campos.

#### Cuadro 4. Diario de campo

##### Cuadro de Convenciones

D Diario de Campo

1 Número de diario

T Turno de intervención del estudiante o del docente de forma oral o escrita

D1T11: Diario de Campo No.1 , Turno 11, Sede Los Campos, como se muestra en el siguiente cuadro.

Título y Código	Diario de campo N°1
Fecha y Hora	19 de febrero de 2013/ 4:14 pm
Técnica	Grabación auditiva y video
Origen del documento	Aula de clase, IEJEC-sede Los Campos-grado 3°
Docente Investigador	José Alberto Campo B
Clase	Lengua Castellana
Hora de Terminación	5:07 pm
Interés del Análisis	Las prácticas pedagógicas que desarrolla el docente en torno a la escritura, en el área de Lengua Castellana en tercer grado de Educación Básica Primaria
Otras Observaciones.	
Transcripción de lo observado	Interpretaciones
10. [todos los niños están hablando]	D1T11IEJECSEDEC
11. P: a ver, <>, ¡para arrancar! a ver (M), ¿qué verbos pegó?, ¿qué verbos, había que pegar? ¿cuántos verbos?	El profesor inicia su clase preguntando a algunos estudiantes la actividad dejada en la clase anterior acerca de los verbos. “¡para arrancar! a ver (M), ¿qué verbos pegó?, ¿qué verbos, había que pegar? ¿Cuántos verbos?”.
12. Ns: ¡cinco!	En lo anterior se espera que el estudiante identifique ese tipo de palabra.

Fuente: elaboración propia

#### 4.1.7.2 Guía de entrevista

De acuerdo con las inquietudes surgidas a partir de la observación, el investigador propuso dos guías de entrevistas, en dos momentos diferentes del proceso de

observación, para explorar la mirada del maestro sobre sus actuaciones en el aula que despertaban el interés del investigador. Por eso se elaboraron dos guías de entrevista diferentes (Ver Cuadro 5).

Era claro para el investigador que la guía no limitaría la entrevista, en el sentido que debía escuchar atentamente las respuestas del profesor para, a partir de ellas, solicitar ampliaciones, precisiones o plantear otras preguntas no necesariamente incluidas en este instrumento.

### **Cuadro 5. Formato de guía de entrevista**

---

#### **Formato de guía de entrevista en torno a la escritura N| 1**

---

1. Para usted, ¿qué es escribir?
  2. ¿Es importante que las personas aprendan a escribir?
  3. ¿Para qué enseña a escribir?
  4. ¿Cómo enseña usted a escribir?
  5. ¿De dónde surge, lo que usted propone a sus alumnos, para enseñarles a escribir?
  6. ¿Qué contenidos enseña para que sus estudiantes aprendan a escribir?
  7. ¿Qué actividades de las que realiza, le parece que son las que más aportan para que sus estudiantes aprendan a escribir?
  8. ¿Se apoya usted, en los planteamientos de algún autor para enseñar a escribir?
  9. En cuanto al aprendizaje de la escritura, ¿qué desempeños espera de sus estudiantes al finalizar el año lectivo?
  10. ¿Ha tenido usted, dificultades para enseñar a escribir a tus estudiantes? ¿Cuáles? y ¿cómo las has enfrentado?
  11. ¿Usted se apoya en los planteamientos de algún autor para enseñar a escribir?
  12. ¿Qué conoce sobre lo que proponen los documentos oficiales del MEN con respecto a la escritura?
  13. ¿Qué opinión le merece esos planteamientos?
  14. En las clases que he observado, usted les ha enseñado a sus estudiantes ¿cómo es el verbo?, ¿qué es el artículo?, ¿qué es el sustantivo?, ¿qué es el número? En plural y en singular. ¿cómo considera que esto puede aportar el aprendizaje de la escritura por parte de sus estudiantes?
-

---

15. ¿Qué tipos de textos o qué información cree usted, que deberían saber los estudiantes para escribir?

---

---

Formato de guía de entrevista No. 2

---

Título profesional: Licenciado en Humanidades

Año de graduación:

1. Experiencia profesional (en qué instituciones, grados escolares, años en cada uno)
2. ¿Qué lo motivó a estudiar su carrera?
3. ¿De dónde surge a usted, el interés o deseo de escribir?
4. ¿Qué escribe usted, en su vida cotidiana? ¿Por qué lo hace? ¿Para qué lo escribe?
5. Cuando escribe un cuento o un poema, ¿cómo lo hace?, ¿qué proceso sigue usualmente?
6. ¿Por qué comparte usted, sus textos con sus estudiantes? ¿Para qué?
7. Entre las actividades que propone a sus niños está escribir cuentos a partir de palabras. ¿Por qué lo hace? ¿Lo hace usted alguna vez cuando escribe?
8. Usted, planteó anteriormente que lo más importante, era trabajar las habilidades de los niños. ¿En qué momento trabaja usted, las habilidades en escritura?
9. Lo que usted, enseña a los niños, ¿cómo contribuye a su formación como escritores?

---

Fuente: elaboración propia

#### **4.1.8 Procedimiento**

En este apartado se explicita el procedimiento seguido para el desarrollo del trabajo de campo y para el análisis e interpretación de los datos.

Después de obtener el consentimiento para realizar la investigación por parte de directivos de la institución, profesor, padres de familia y grupo de estudiantes de tercer grado, se realizó un proceso que permitiera la familiarización de estos últimos con la

cámara de video: durante tres sesiones, de aproximadamente una hora cada una, se les permitió observar por el lente de la cámara, explorar este aparato y ver algunas escenas registradas por ellos. Luego, el investigador registró en video tres sesiones de clase, no necesariamente de lengua castellana, con el propósito de que durante el trabajo de campo los niños actuaran con un mínimo extrañamiento ante la videocámara y ante el investigador, que no son parte natural de su contexto.

Después de este proceso, el investigador asistió a las clases en las que el profesor, según él mismo tenía planeado, realizaría actividades encaminadas a enseñar a escribir; esas sesiones fueron registradas en video por el investigador, al tiempo que tomaba notas de campo. En total fueron registradas en video 15 sesiones de clase que giraban en torno a la escritura, que tuvieron una duración entre 40 y 60 minutos. Estas sesiones fueron transcritas literalmente usando algunas convenciones propuestas por Tusón (2002:137-149):

#### Cuadro 6. Sistema de Convenciones

##### Cuadro de Convenciones

(???) no se entiende
[ ] los niños están hablando o comiendo
¡ ! entonación de exclamación
<...> pausa
() movimientos y acciones del docente y de los estudiantes. Se deja en letra cursiva
PP voz baja
n niña
N niño
¿ ? signo de interrogación
1, 2,3 numeración de las líneas o turnos
Ns varios niños que participan a la vez.
<u>S</u> se subraya con rojo las letras las palabras o ejemplos colocados por el profesor o actividades dejadas por él.
(A) entre paréntesis la letra que corresponde al nombre del estudiante.
P profesor
... repite la sílaba.
EE alargamiento vocal

Fuente: Adaptado por el autor de las convenciones propuestas por Tusón (2002)

El investigador accedió también, con el consentimiento del maestro y los niños, a los textos que se leían o escribían en las clases y a aquellos que parecían determinar, al menos parcialmente, lo que en ellas sucedía. Mediante fotocopias y tomas de la videocámara, tuvo la posibilidad de tener consigo de modo permanente los textos

escritos en el tablero, los cuadernos de algunos niños, el planeador y el plan de área del maestro.

Las inquietudes que iban surgiendo durante la elaboración del diario de campo se iban anotando en el cuadro de interpretaciones (ver Cuadro 7) con el propósito de relacionar el quehacer del docente, su interacción verbal o escrita con el estudiante y el marco conceptual que muestra la categorización dada por la pregunta de investigación y para ello se tuvo en cuenta una codificación que permitiría identificar la información pertinente desde las notas de campo y su transcripción de los registros de video, generaron los insumos para la realización de dos entrevistas al docente participante en la investigación.

#### ***4.1.8.1 Análisis e interpretación de los datos***

Durante el diligenciamiento del formato de Diario de Campo se tuvieron en cuenta las notas de campo como registro de la observación participante que permitió describir, entre lo que pasaba en el aula, lo que el investigador consideraba fuera importante para alcanzar el objetivo de su estudio (Taylor y R. Bogdan, 1987:74). Además, se complementaron las notas con la transcripción de fragmentos pertinentes de los registros en video, en donde también incluyó observaciones, comentarios o interpretaciones que iban surgiendo sobre la información.

Los análisis parciales desarrollados de esta manera, alentaron el acceso a nuevas fuentes de información mediante técnicas como la entrevista y la revisión documental de cuadernos de los niños, el planeador docente y el plan de área.

Una vez concluido el trabajo de campo, el análisis se orientó a dar una respuesta a la pregunta central de investigación: ¿Cómo son las prácticas pedagógicas que desarrolla un docente de tercer grado en torno a la enseñanza de la escritura en Lengua Castellana?, mediante el abordaje de dos preguntas constitutivas de la misma: ¿qué contenidos enseña el maestro? y ¿qué actividades desarrolla y propone a los niños para el abordaje de esos contenidos? Esta decisión alentó una primera organización de la información, hasta entonces “desestructurada” Hammersley & Atkinson (1994:189), en una matriz diseñada para tal fin:

### Cuadro 7. Matriz de interpretación de datos

Contenidos	Fuentes de información			Actividades
	Planeador Docente	Plan de Área	Cuaderno	Diario de Campo

Fuente: elaboración propia

La organización de la información en esta matriz, permitió un panorama general de lo que sucedía en el aula cuando el profesor enseñaba a escribir y dio lugar a un primer relato descriptivo Hammersley & Atkinson (1994:189). titulado: ¿Qué y cómo enseña el profesor a escribir en Lengua castellana? En este se tuvieron en cuenta aspectos como la fecha en que se realizó la observación participante, los contenidos o temas que fueron abordados por el maestro y las actividades propuestas por él para sus estudiantes. Para ello, se usó información obtenida de las diferentes como: El planeador de clases, el plan de área institucional, los cuadernos de los estudiantes del grado tercero y los diarios de Campo, que dieron cuenta del quehacer pedagógico del docente durante la enseñanza de la escritura.

Posteriormente, el investigador identificó algunos rasgos característicos de las prácticas del docente, así como de encuentros y desencuentros entre tales rasgos, los planteamientos que sobre la enseñanza de la escritura contienen los documentos oficiales de educación a nivel nacional, desarrollos teóricos e investigativos en este campo y la mirada misma del maestro participante en la investigación.

Contrastar las informaciones provenientes de esas diversas fuentes posibilitó, el surgimiento de categorías analíticas. Hammersley & Atkinson (1994). Que captaran los aspectos relevantes de la información: algunas características centrales de las prácticas y ciertas tensiones que parecían surgir entre las diferentes fuentes cotejadas:

- El profesor dice concebir la escritura como un medio de comunicación, asunto avalado por desarrollos teóricos, pero esta idea no parece soportar sus prácticas de enseñanza.
- Se evidencia gran cantidad de contenidos y actividades en torno a los aspectos formales de la escritura.
- Hay algunos contenidos que se enseñan de manera explícita y otros parecen quedar supeditados a las posibilidades inferenciales de los niños.

- Que los niños copien del tablero es una práctica frecuentemente observada en el aula.
- El maestro propone escribir diferentes unidades lingüísticas.
- El profesor no está de acuerdo con algunos contenidos que enseña.

El diseño y desarrollo de otras matrices como las que se presentan en los cuadros 1 y 2 permitieron el desarrollo de estas categorías analíticas. El investigador denominó las categorías de modo que el nombre ilustrara los rasgos y tensiones mencionados:

- ¿Escribir para expresar y comunicar o para registrar?... Entre el hacer y el decir
- ¿De lo pequeño a lo grande o entre la sílaba y el texto?
- Del definir al escribir... Entre lo explícito y lo implícito
- Tilde, punto y coma... Entre el rojo y el azul
- Lo que hace, lo que debería hacer y lo que quisiera hacer... Entre la norma y la autonomía
- Entre transcribir y escribir

### Cuadro 8. Lo que hacen los actores en el aula

EL QUEHACER DEL MAESTRO Y DE LOS ESTUDIANTES	
LO QUE HACE EL DOCENTE	LO QUE PROPONE A SUS ESTUDIANTES
Enseña su definición, escribe un ejemplo y luego coloca para desarrollar unas preguntas sobre lo escrito. Propone a escribir la anécdota en la sala de informática.	Realice una anécdota que le haya sucedido
Escribe un cuento de su propia autoría llamado “la abeja feliz” y deja como actividad	Subraya con verde los sustantivos concretos y con rojo los sustantivos abstractos y contesta preguntas sobre el cuento
Enseña su definición, indicándoles que es un movimiento, da ejemplos de verbos, escribir, correr, dormir y con ello él, les realiza unas oraciones Escribe en el tablero algunos verbos : observa, siguiere, explica, comete, fue, es, vamos, fabrica	Escribe 5 oraciones y señala con color el verbo Busca 6 verbos y construye con cada uno, oraciones Escribe 5 verbos o acciones que sean sílabas.
Realiza una sopa de letras y a partir de ello les deja la actividad	Recorta y pega de un periódico o revista, 5 verbos Realiza oraciones con cada verbo pegado
Enseña la definición del número en el verbo, da ejemplos y de igual manera lo hace con los pronombres personales. Escribe unas oraciones para esta actividad.	Invéntate o escribe un párrafo o texto corto donde aparezca alguno de esos verbos. Subraya con color el verbo y di, si están en singular o plural
Escribe unas oraciones y luego las subraya para enseñar los pronombres. Deja escrito unas oraciones para que luego el estudiante subraye con color el verbo y decir en qué persona está.	Deja como actividad Conjuga los verbos correr y saltar en sus tres tiempos.
Coloca no solo los pronombres sino también los verbos como ejemplo	En clase actividad valorativa Conjuga el verbo reír y hablar en los tres tiempos
Escribe en el tablero el cuento “la hormiga Juliana”.	Completa el problema y el final del cuento o narración Subraya con azul tres verbos. Les pide que subrayen con verde un sustantivo abstracto
Escribe un cuento que es extraído del computador a través de Internet llamado “El caballo volador”, a su vez evalúa la lectura de los estudiantes.	Realiza un dibujó dela la narración les pide que

<p>Desarrolla un cuestionario tipo ICFES y con ello evalúa lo del cuento de la sección anterior.</p>	<p>Escribe los personajes que aparecen en la narración Escribe una acción sobre el cuento y señala con color el verbo Haz un dibujo del cuento</p> <p>Crean un cuento con los siguientes sustantivos Nombres concretos: casa, bosque, manzana, palo, aguja Haz un dibujo del cuento</p>
<p>Enseña la definición de artículo,</p>	<p>Realicen la escritura de 10 oraciones y señala con color los artículos Hay que subrayarla con color donde encuentre el artículo</p>
<p>Escribe la fábula “la liebre y la zorra</p>	<p>Encierra con color los artículos que encuentres y responde las preguntas sobre la fábula</p>
<p>Escribe unas palabras en el tablero</p>	<p>Realicen un cuento. Zanahoria, pavo real, panadero, finca, carretilla, río Escoge 5 palabras del cuento y sepáralas. A ver, este abia es con H había”</p>
<p>Revisión del cuaderno</p>	
<p>Construyan un cuento a partir de palabras: provoco, genio, mentira, convento, iglesia, jardín, tesoro, buey. Escribe un cuento “la tortuga llamada Franklin”</p>	<p>Realiza el dibujo del cuento</p>
<p>Escriban un cuento y que este se debe llamar “El enano y el Gigante” ya el enano y el gigante ese es el título para todos”</p>	<p>Realiza el dibujo para el inicio, otro del nudo y después para el final Responda cuáles son los personajes del cuento Escribe 10 palabras que puedas encontrar en el salón y subraya el acento Separar las palabras por sílabas y decir la clase Realizar un dibujo de las palabras y construye una oración con cada una.</p>
<p>Escribe el cuento de su autoría “el gato perezoso “necesita escribir y leer, no necesita borrar todo cuando uno necesita borrar se va con el curso hasta la letra que va a borrar y ahí la borra”</p>	<p>Escribe 10 palabras que encuentres en tu casa y subraya el acento, sepáralas por sílabas y di de qué clase son. Realiza una oración con cada una de ellas Realiza un dibujo con cada una</p>
<p>Explica su definición diciéndoles que siempre hay una sílaba que suena más fuerte, da unos ejemplos</p>	<p>Escribe 10 palabras que encuentres en los patios del colegio y subraya el acento Separa por sílabas las palabras y diga la clase Realiza un dibujo para cada una Escribe una oración con cada una Construye una estrofa que traiga 4 versos dedicados a la mamá. Escribe un poema que tenga tres estrofas y cada estrofa 4 versos dedicados</p>

	<p>a la abeja          Escribe y dibuja 10 palabras que sean agudas          Realiza una oración con cada una          Invéntate un poema con algunas de esas palabras          Recorta y pega 5 palabras agudas.          Escribe una oración con cada palabra aguda          Escribe 5 palabras agudas diferentes a las que ya tienes.          Escribe palabras agudas terminadas en “r”, que sean animales o comestibles u otras          Realiza una oración con cada una.</p>
<p>Escribe un poema de un diferente autor “La semilla”</p> <p>Escribe algunas palabras de forma vertical y al frente le coloca otras palabras que riman</p>	<p>Sacar las palabras agudas y realizar oraciones con cada una          Escribe una estrofa que tenga 4 versos consonánticos con cada una de las palabras          Invéntate y dibuja un poema al cocodrilo</p>
<p>Explica que toda narración tiene tres partes: nudo, problema, desenlace.          Escribe el cuento de su <b>autoría</b> “el leñador y su mujer”.</p>	
<p>Realiza una actividad de comprensión de lectura, haciendo preguntas que tienen relación con las pruebas saber acorde al texto anterior.          Explica cuáles son las partes de la narración</p>	<p>Completa la siguiente tabla de personajes y sus características          Escribe el final corto para la narración que leíste en la página 11</p>
<p>Enseñar el comic</p>	
<p>Explica el concepto de “descripción”, da un ejemplo.          Coloca un frutero y un elefante</p>	<p>Pega o dibuja una foto de tu mamá y haz la descripción.          Realiza el dibujo y su descripción ”</p>
<p>Enseña su definición, da unos ejemplos.</p>	<p>Realiza oraciones con esas palabras y señala las partes de la oración.          Crea un cuento en donde aparezcan las partes de oraciones</p>
	<p>Completa la narración (leyenda) con el nudo y el final          Colócale un título a la narración          Haz un dibujo de la leyenda</p>

Fuente: elaboración propia

En los cuadros anteriores se muestran las actuaciones del maestro durante la enseñanza de la escritura y las actividades desarrolladas por los estudiantes para atender a sus demandas.

En algunos casos, las preguntas nacientes demandaban la construcción de nuevos instrumentos de análisis. Por ejemplo, en algún momento surgió la pregunta: ¿qué unidades lingüísticas propone escribir a los niños el maestro y mediante qué actividades?, que dio lugar al diseño y diligenciamiento del siguiente instrumento:

**Cuadro 9. Unidades lingüísticas que propone a escribir**

Unidad Actividad	Palabras	Oraciones	Párrafos	Textos
Lo que propone el docente para enseñar a escribir, a sus estudiantes a partir de unidades lingüísticas	Les pide subrayar con verde los sustantivos concretos y con rojo los sustantivos abstractos. CEP12	Les pide escribir una oración con cada verbo que les va a colocar: Observa, siguiere, explica, comete, fue, es, vamos, fabrica. (D1T105Y107)(CEP17)	Les solicita inventarse o escribir un párrafo o texto corto donde aparezca alguno de los verbos dados por el docente. (CEP74)	Les pide realizar una anécdota que le haya sucedido. (CEP6)
				Les pide a los estudiantes que realicen 5 preguntas acerca de la anécdota realizada por el mismo estudiante y que a su vez las conteste, CEP9IEJCSC
	Les pide escribir con color los verbos Me fue bien en la evaluación Dayana no sabe las tablas Parménides debe traer el pelo corto Acuña hace bien las oraciones Daniela se atrasó mucho Ana debe arreglar el puesto. (CEP16)	Les solicita escribir 10 oraciones y señala con color los artículos  (D3T8) D3T40Y58)(CEP24)		Les requiere crear un cuento con los siguientes sustantivos colocados por el profesor, Nombres concretos: casa, bosque, manzana, palo, aguja (D1T119A141), (CEP18)
	El profesor hace una sopa de letras y pide buscar palabras que sean acciones, como también recortar y pegar 5 verbos  (CEP16)	Les pide construir una oración con cada palabra que encuentra en el salón de clase, después de haber identificado el acento (CEP39)		El profesor empieza a escribir en el tablero el cuento “la hormiga Juliana”. Luego deja como actividad: Completa el problema y el final del cuento o narración (CEP21) (D2T71A95) D2T96A100).
				El profesor les recuerda en clase acerca de los dibujos de los cuentos de “Frankli” y les pide que escoger un dibujo y que con ese dibujo inventar una narración un cuento. (D3T8) (D3T40Y58)

Les pide subrayar con azul tres verbos. Además, subraya con verde un sustantivo abstracto (CEP21), (D2T71A95) (D2T96A100)	Les pide realizar una oración con cada una de ellos (verbo) (CEP40)	Les pide completar el problema y el final del cuento o narración. Además les sugiere recordar que un cuento es una narración que inicio, problema y final. (D2T71A95),(CEP21), (D4T29) –
Les pide subrayar con color donde encuentre el artículo en el cuento (D3T8) (D3T40Y58)	Les solicita escribir una oración con cada una de las palabras encontradas en casa, después de haber identificado el acento (CEP41)	Les pide que con las siguientes palabras inventa un cuento: Hipopótamo, Tortuga, Berta, Río, Canoa, Tribu , Indios (D4T29) –viene enseñando el artículo
Les pide encerrar con color los artículos que encuentre en un texto dad. (CEP26)	Les pide realizar una oración con cada una de las palabras agudas que encuentre en casa.	Les pide requiere escribir los personajes que aparecen en la narración de un texto dado. (CEP69)
Les pide señalar con color los artículos que encuentre en un cuento producido por ellos . (D4T3A1 12)	Les pide escribir una oración con cada palabra aguda (CEP54)	El profesor les escribe unas palabras en el tablero y luego les pide que realicen un cuento. Zanahoria, pavo real, panadero, finca, carretilla, río (CEP34)
		Preguntas que hace el docente acerca del cuento los ratoncitos. ¿Qué le pasaba a los ratoncitos? ¿Funcionó la idea? (CEP33IEJCSC)
Les pide separarlas palabras por sílabas y decir como se llaman, si bisílabas, trisílabas etc (CEP29)	Del poema producido a través de unas palabras propuestas por el docente, les pide sacar las palabras agudas y con ellas hacer oraciones. (CEP51)	Les pide construir un cuento a partir de estas palabras: provoco, genio, mentira, convento, iglesia, jardín, tesoro, buey (CEP35)
		El profesor les escribe parte de la fábula y posterior a ello, deja la actividad de acuerdo al texto. (CEP33)
Les pide encontrar palabras de un texto dado y separalas en pentasílabas y	Les pide hacer una oración con cada una de las palabras escritas con	El docente hace uso de la sala de informática para que sus

cuatr sílabas (CEP33)	terminación de la letra “r” (CEP57)	estudiantes escriban un cuento y les pide colocar como título “El enano y el Gigante” (D6T70)
Les pide escoger 5 palabras del cuento la hormiga feliz y separalas por sílabas (CEP34)	En otra sub actividad les pide escribir 5 oraciones y señalar con color el verbo (CEP66)	El profesor hace uso de la sala de informática y les pide escribir una anécdota algo curioso que les haya pasado (D7T214) (CEP9)
En otra actividad les requiere escribir 10 palabras que puedas encontrar en el salón y subrayar el acento y separalas por sílabas y decir a qué clase corresponden según el número de sílabas. (CEP39)	El profesor realiza una sopa de letras y a partir de ello les deja la actividad Buscar 6 verbos y construir con cada uno, oraciones. (CEP70)	El maestro les requiere construir una estrofa que contenga 4 versos dedicados a la mamá. (CEP46)
Les pide escribir 10 palabras que encuentres en tu casa y subrayar el acento, separalas por sílabas y decir a qué clase corresponden según el número de sílabas CEP40	Les solicita realizar una oración con cada verbo pegado (CEP74)	Les solicita escribir un poema que tenga tres estrofas y cada estrofa tenga 4 versos dedicados a la abeja. (CEP47)
Les solicita escribir 10 palabras que encuentre en los patios del colegio y subrayar el acento y separalas por sílabas y decir a qué clase corresponden según el número de sílabas (CEP41)	El profesor escribe unas oraciones para esta actividad para luego identificar palabras que lleven acento	Con algunas de las palabras colocadas por el profesor les pide inventarse un poema (CEP51)
Les pide escribir y dibujar 10 palabras que sean agudas (CEP51)	El profesor escribe unas oraciones y luego las subraya para enseñar los pronombres (CEP80)	Les solicita inventarse y dibujar un poema al cocodrilo. CEP59
Les pide recortar y pegar 5 palabras agudas (CEP51)	El profesor deja escrito unas oraciones para que luego el estudiante subraye con color el verbo y diga en qué persona está. (CEP80)	El docente escribe una carta al coordinador de una inasistencia del estudiante. (CEP91 )
		El profesor hace un ejemplo de la carta dirigida al señor coordinador acerca de un estudiante que no estaba asistiendo a clases (CEP85IEJCSC)

Les pide escribir 5 palabras agudas diferentes a las que ya tiene en el cuaderno (CEP54)	Les pide escribir 10 oraciones y señalar en ellas las partes de la oración (sujeto y predicado) (CEP103)	El profesor cuando orienta el comics les pide a los estudiantes llenar los cuadros que aparecen con una historia.
Del poema el "ave" saca las palabras agudas (CEP56)	Les pide con las siguientes palabras: obvio, ahí, hay; realizar oraciones con esas palabras y que señalen las partes de la oración. (CEP104)	Les solicita sacar tres objetos del maletín, dibujarlos y describirlos. Pega o dibuja una foto de tu mamá y haz la descripción (CEP97)
		Les pide Inventarse una historieta o comic que tenga 4 viñetas (CEP101)
Les pide escribir palabras agudas terminadas en "r", que sean animales o comestibles u otras (CEP57)		Les requiere crear un cuento en donde aparezcan las partes de oraciones. (CEP105)
En clase, el profesor escribe algunas palabras de forma vertical y al frente le coloca otras palabras que riman. Deja como actividad relacionarlas según sea la rima. CEP59		Les pide escribir un final corto para la narración que leyó en la página 11. (CEP107)
		El profesor produce la escritura de una de leyenda (D17T1)
Les pide escribir una acción sobre el cuento y señala con color el verbo (CEP69)( D10T123)		Les solicita completar la narración(leyenda)con el nudo y el final Colócale un título a la narración (D17T14)
El profesor realiza una sopa de letras y a partir de ello les deja la actividad Buscar 6 verbos y construir con cada uno, oraciones. (CEP70)		El profesor realiza una leyenda para que posteriormente el estudiante la complete (CEP108)
Les pide escribir 5 verbos o acciones que sean sílabas. (CEP71)		Les pide escribir una estrofa que tenga 4 versos consonánticos con cada una de las palabras del primer punto CEP59)

<p>Les pide identificar los personajes de una narración dada. (CEP73IEJCSC)</p>	<p>El profesor escribe un texto “ juego de la pelota” y a partir de allí los estudiantes contestan las preguntas tipo “Saber o ICFES”</p>
<p>Les pide recortar y pegar de un periódico, revista 5 verbos (CEP74)</p>	
<p>Les pide subrayar con color el verbo y decir, si están en singular o plural (CEP76) CEP80)</p>	
<p>Les pide conjugar en los tres tiempos, los verbos ser, jugar. (CEP81)</p>	
<p>Les pide conjugar el verbo pensar en sus tres tiempos (CEP82) Conjuga los verbos reír y hablar en los tres tiempos (CEP83) (D11T123)</p>	

Fuente: elaboración propia

En el cuadro 9 se muestran las unidades lingüísticas que abordó el maestro durante las clases de lengua castellana y las actividades que propuso desarrollar a los niños con cada una. Algunas de estas actividades se muestran con algunos códigos para identificar la fuente de información de los cuales fueron extraídos como por ejemplo: D4T3 (Diario de Campo número cuatro, Turno tres, IE José Eusebio Caro Sede Los campos).

#### **4.1.9 Consideraciones éticas**

Para la realización de este estudio se obtuvo el consentimiento informado de varios miembros de la comunidad educativa involucrados: directivas, profesor, padres de familia y estudiantes.

Inicialmente se socializó el proyecto de investigación, de forma verbal y luego de manera escrita, con el coordinador de la sede Los Campos. Se le expresó el interés de desarrollar la propuesta en la sede Los Campos, ya que era una de las más cercanas al lugar de trabajo del investigador y porque se facilitaba hacer las observaciones en tiempos posteriores a la jornada laboral del investigador. El coordinador firmó el consentimiento informado (Ver Anexo B).

Después de haber tenido la autorización del señor coordinador, se procedió a seleccionar, entre los profesores de tercero y quinto grado, aquel que participaría en la investigación, de acuerdo con su aceptación, una vez conociera el proyecto. Interesaba alguno de estos grados en los que usualmente ya los niños han desarrollado la capacidad de codificación mediante el sistema de escritura, para poder observar lo que sucede con otros aspectos involucrados en la producción de textos escritos. El profesor de tercer grado firmó el consentimiento informado. (Ver Anexo C).

Luego, se dio a conocer la propuesta a los padres de familia, quienes aceptaron que sus hijos participaran en el estudio investigativo, mediante la firma del consentimiento informado (Ver Anexo D). Por último, se socializó el proyecto a los estudiantes, quienes accedieron a participar mediante manifestación oral.

## Capítulo V. Hallazgos y Discusión

Este apartado dará respuesta, inicialmente, a las dos preguntas que orientaron el desarrollo de esta investigación desde su inicio: ¿Qué y cómo enseña el profesor a escribir en la asignatura Lengua castellana? Aquí se presentan, de manera descriptiva, los contenidos abordados por el maestro, así como las actividades que él realizó con los niños para desarrollarlos.

Posteriormente, se presentan las categorías que surgieron al momento de establecer relaciones entre los datos encontrados en la primera parte, así como entre estos y algunos referentes teóricos e investigativos consultados a lo largo del proceso de investigación. Tales categorías destacan algunos rasgos de las prácticas observadas o tensiones que identifica el investigador entre ellas y los planteamientos que hacen teóricos e investigadores sobre la enseñanza de la escritura, al discutir los hallazgos. Los nombres dados a estas categorías intentan mostrar las tensiones que parecen caracterizar las prácticas analizadas y revelan que su complejidad hace imposible a reducción al blanco o negro: ¿Escribir para expresar y comunicar o para registrar?... Entre el hacer y el decir; ¿De lo pequeño a lo grande o entre la sílaba y el texto?; Del definir al escribir... Entre lo explícito y lo implícito; Tilde, punto y coma... Entre el rojo y el azul; Lo que hace, lo que debería hacer y lo que quisiera hacer... Entre la norma y la autonomía; y Entre transcribir y escribir.

Esta segunda parte, por tanto, no se limita a la descripción de lo observado, sino que incluye la interpretación que de ello hace el investigador, desde diversos referentes conceptuales.

### 4.2 ¿Qué y cómo enseña el profesor a escribir en Lengua castellana?

La respuesta a este par de preguntas integradas en una se soporta en las diferentes fuentes de información que dan cuenta de lo que sucedía en el aula de clase observada, cuando el profesor consideraba que estaba enseñando a escribir a sus estudiantes en el área de lengua castellana. Entre tales fuentes se incluyen los diarios de campo, el plan de área de Lengua Castellana, el planeador, las entrevistas realizadas al profesor y los cuadernos de los estudiantes.

**Cuadro 10. Lo que hace el profesor con cada contenido propuesto**

Contenidos	C	D. C.	P.D.	P.A.	Lo que propone el docente
La anécdota	X		X	X	Enseña su definición, escribe un ejemplo y plantea preguntas sobre lo escrito y deja como tarea realizar una anécdota por ellos mismos.
El Cuento	X		X	X	Pide leer un cuento de su propia autoría, deja como tarea subrayar con diferentes colores los sustantivos concretos y abstractos. Además, les escribe un cuento y parte de uno en el tablero, para luego completar el problema y el final, subrayar los verbos y el sustantivo abstracto.  Pide realizar otro cuento a partir de ciertas palabras, y que tengan en cuenta el inicio, el nudo y el desenlace, identificar los artículos, los personajes del cuento y señalar el verbo,
El verbo	X	X	X	X	Enseña su definición, da ejemplos de verbos y les pide realizar oraciones con algunos.  Pide señalar con color los verbos en oraciones dadas y además hacer las oraciones, recortar y pegar 5 verbos, escribir verbos que sean sílabas, inventarse un párrafo donde aparezcan algunos verbos dados por el docente y por último les pide a los estudiantes conjugar algunos verbos en los tres tiempos.
El artículo	X	X		X	Escribe la definición de artículo en el tablero, da ejemplos y deja como tarea escribir 10 oraciones y señalar con color los artículos
La Fábula	X	X		X	Escribe una fábula y parte de ella y encierra con color, los artículos que encuentres resolver algunas preguntas y encontrar palabras pentasílabas.

La sílaba	X	X	X	Escribe la definición en el tablero y el nombre de acuerdo con el número de sílabas y pide escribir 5 palabras de cada clase y diferente, separarlas por sílabas.
El acento	X	X	X	Escribe la definición en el tablero, da ejemplos y les deja como tarea escribir 10 palabras que puedan encontrar en el salón, subrayar el acento, separarlas por sílabas y decir de qué clase son, como también construir una oración con cada una.
La poesía	X	X	X	Explica lo que es la poesía, sus características y da ejemplos, pide construir una estrofa que traiga 4 versos dedicados a la mamá. Además, pide escribir un poema dedicado a la abeja, como también sacar palabras agudas y con ellas realizar oraciones. Por último, pide inventarse un poema dedicado al cocodrilo y otros versos consonánticos.
Palabras agudas	X		X	Escribe la definición de palabras agudas, coloca algunos ejemplos y pide escribir 10 palabras, realizar una oración con cada una, con algunas de esas palabras inventarse un poema, recortar y pegar 5 palabras agudas, escribir algunas de ellas terminadas en r.
La narración	X			Explica la definición de narración, les escribe un cuento de su autoría en el tablero y pide realizar la lectura de un texto tipo pruebas saber y resolver las preguntas. Además, pide escribir un final corto para cierta narración que aparece en el texto.
La carta	X	X	X	Orientó el tema a través de un mapa conceptual, sus características, da ejemplos y pide realizar algunas de ellas con diferentes destinatarios.
El comic	X	X	X	Enseña el comic y pide llenar unos cuadros de la caricatura, con una historia.
La descripción	X	X	X	Explica la definición en el tablero, da un ejemplo y pide pegar o dibujar una foto de la madre y hacer su descripción. Además, les muestra una imagen para que la describan.
La oración	X	X	X	Orienta la definición en el tablero, da unos ejemplos y deja como tarea escribir 10 oraciones y señalar en ellas, sus partes (sujeto y predicado) y crear un cuento en donde aparezcan las partes,

La leyenda	X		Da ejemplos y pide a los estudiantes completar el nudo y el final de una leyenda dada y además les pide colocarle el título.
	X	X	

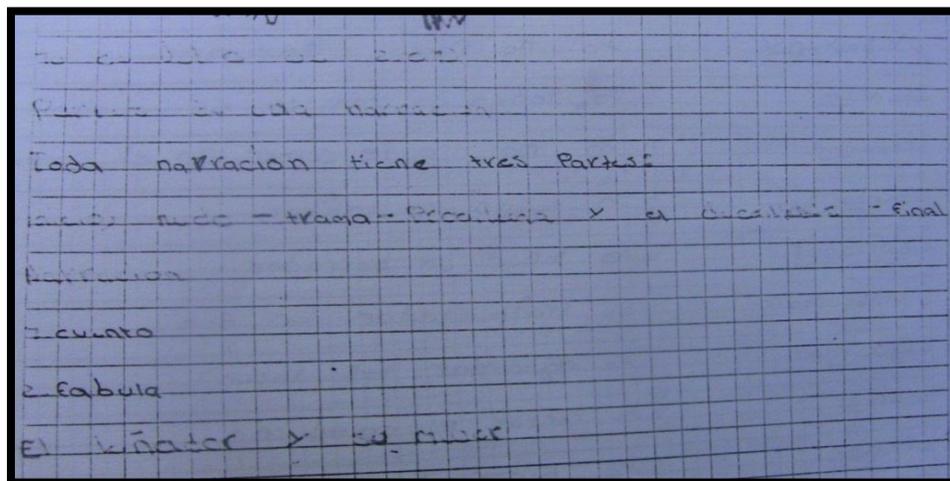
C: cuaderno, DC: Diario de Campo, PD: Planeador del Docente, PA: Plan de Área

Fuente: elaboración propia

Los resultados revelan que el profesor asume como objeto de enseñanza cuatro tipos de contenidos: tramas textuales, géneros, aspectos gramaticales y aspectos ortográficos. Para cada uno de estos tipos de contenidos se presentarán los subtemas que el maestro aborda y algunas actividades que propone a los niños en torno a ellos.

Las diversas fuentes de información muestran que el profesor enseña dos tramas textuales, entendidas como las maneras de estructurar los recursos de la lengua de acuerdo con las funciones del lenguaje, las maneras de tejer los contenidos de un texto (Kaufman,1994). Las dos tramas objeto de enseñanza fueron la narración y la descripción. Para la primera, explica de manera explícita su estructura global, es decir sus partes.( ver figura 3).

**Figura 3. Trama textual**



Fuente: copia cuaderno del estudiante

Mientras que para la segunda da a conocer su definición “ *la descripción, es decir con palabras como son las cosas*” (Cod. CEP95). En ambos casos, propone a sus alumnos a copiar un texto que él presenta en el tablero a manera de ejemplo “ *la pera es rica, verde, lisa, blanda, dura, comestible, cambiante y pequeña*” (Cod. CEP96). También les pide leer el texto narrativo en voz alta, de manera alternada por párrafos y luego responder a algunas preguntas de selección múltiple con única respuesta, escritas en el tablero, sobre el mismo.

Además, para cada trama, asigna a los niños como tarea escribir un texto que la contenga. En el caso de la descripción, por ejemplo, el maestro propone a sus estudiantes actividades como pegar una foto de su madre y describirla por escrito, así como también replicar los dibujos de un frutero y un elefante que él ha expuesto, para luego realizar su descripción.

Entre los géneros enseñados por el profesor, prevalecen los que tienen una trama predominantemente narrativa tales como: la anécdota, el cuento, la fábula, el comic y la leyenda. Además, incluye como contenidos del área el poema y la carta, géneros que pueden incluir diversas tramas textuales. Se entiende por género a la forma particular que adopta el lenguaje, con un propósito definido, en un contexto social específico (Van Dijk, 2000:249); receta, carta, cuento y noticia, son ejemplos de géneros.

Para casi todos los géneros da a conocer su definición. Por ejemplo, cuando trata el tema de la anécdota, escribe en el tablero: *“la anécdota es una narración que consiste en algo que le ha sucedido a una persona”* (Cod. CEP6) para que los niños lo transcriban en sus respectivos cuadernos.

Aunque, para algunos casos, el maestro revela la estructura global o componentes de los géneros. Así puede observarse en el caso del cuento, cuando, remitiéndose a lo trabajado durante el tema de la narración, dice a los niños: *“Recuerden chicos algo, un cuento, una narración, esa historia tiene un inicio y después la historia tiene un nudo para que esa historia se pueda complicar y al final cómo se va arreglar el problema”* (Cod. D4T28). Para el poema, por su parte, indica que está compuesto por estrofas y por versos: *“El texto lírico, consta de versos. Los versos son líneas cortas de sentimiento. Y varios versos forman una estrofa”* (Cod. CEP44)

Para todos los géneros abordados, excepto el comic, el profesor presenta escrito en el tablero un texto a manera de ejemplo, *“ En el hormiguero se encontraba un grupo de amigas, pensando porque estaba triste la reina. Una de esas amigas era Juliana, la cual estaba muy feliz porque pronto se casaría con el mejor obrero...”* (Cod. D2T71A93). Vale la pena resaltar que la algunos de estos textos son de su autoría; tal es el caso de los cuentos *“la abejita feliz”* (Cod. CPDP3), *“el leñador y su mujer”* (Cod. CPDP10) y el *“gato perezoso”* (Cod. CPDP15).

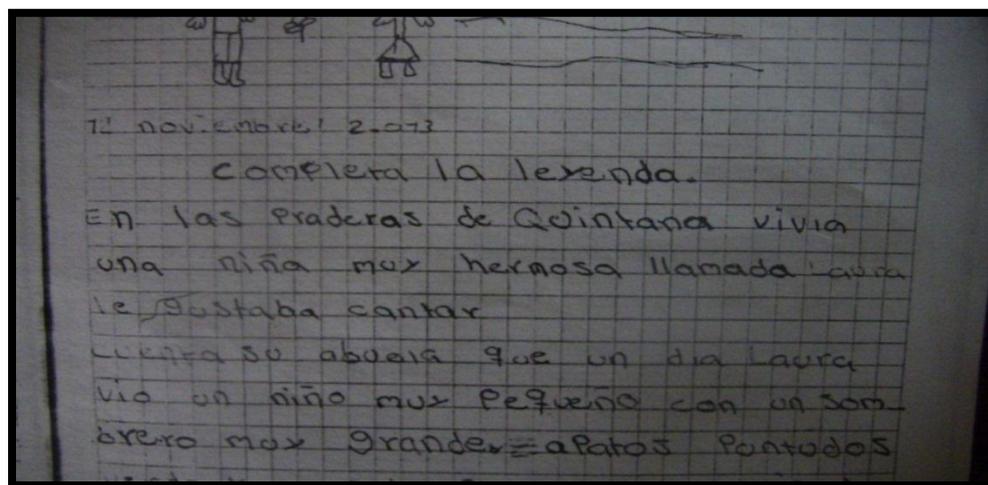
Ahora bien, con algunos géneros, el docente asigna a los estudiantes actividades de escritura. En el caso de la anécdota, les pide producir un texto con base en su experiencia mediante la consigna *“realice una anécdota que le haya sucedido”* (ver, anexo F. CEP7IEJCSC); en el caso del poema les solicita cumplir con ciertos criterios numéricos y pensar en un destinatario en particular: *“Escribe un poema que tenga tres estrofas y cada estrofa 4 versos dedicados a la mamá”* (Cod. CEP46). En algunas oportunidades el profesor pide a sus estudiantes socializar los textos que han escrito; por ejemplo, solicita a unos pocos estudiantes que salgan frente a sus compañeros a leer los poemas que crearon a partir de uno dado y puedan ser escuchados no solo por el docente sino por todo el grupo: *“¡hágale pues!, vamos a escuchar, vamos a escuchar a Sofía”*. (Cod. D8T48).

Mientras algún niño lee su poema, el profesor hace observaciones frente a aspectos como la conservación del eje temático: “pero aquí está hablando del jardín y sobre el ave. Mira, aquí dice: *“yo estoy enamorada de las rosas soras de mi corazón, amor de mi jardín”*, *“estabas hablando de las aves y te pasaste a hablar de las rosas del jardín. A ver es del ave que estamos hablando”* (Cod. D8T133).

Cuando aborda el género cuento, propone escribir uno a partir de un grupo de palabras dado: *“hipopótamo, tortuga, Berta, río, canoa, tribu...”* (Cod.D4T3A13) y cuando aborda el comic, solicita incluir los diálogos entre los personajes de una historieta muda presentada a cada niño en una pantalla de computador: *“¿Qué pasa en los otros cuadros? tienes que continuar la historia...”* (Cod. D13T51).

En otras oportunidades, cuando enseña géneros de trama narrativa, propone el inicio de un texto, para que posteriormente el estudiante lo termine a partir de plantear las respuestas a unas preguntas dadas. (ver figura 4)

**Figura 4. Género leyenda**



Fuente: copia cuaderno del estudiante

O les pide directamente desarrollar las dos partes finales de acuerdo con la estructura explicada: “completa la narración, con el nudo y el desenlace, de la leyenda *“la mujer llamada Matilde”*, (Cod. D15T52). En varias oportunidades el maestro pide a los estudiantes hacer un dibujo que ilustre los textos que ellos concluyen.

De otra parte, el docente no propuso la escritura de otros textos como: los anuncios publicitarios, el texto dramático, el periódico mural, la caricatura y la historieta. Sin embargo, enfatizó de manera aislada actividades de identificación para algunos tipos de palabras como el artículo, el sustantivo y el verbo, como también de forma similar lo hizo con los signos de puntuación, a través de la revisión en los cuadernos de los estudiantes, mediante consignas como: *“Subraya con verde los sustantivos concretos y con rojo los sustantivos abstractos”* (Cod. CEP12), *“subraya con azul tres verbos, subraya con verde un sustantivo abstracto”* (Cod. D2T95A98), *“encierra con color los artículos que encuentres”* (Cod. CEP26) y *“escribe una acción, sobre el cuento y señala con color el verbo”* (Cod. D10T96). En otra oportunidad, les pide que identifiquen algunas palabras que tengan un determinado número de sílabas, de acuerdo con lo que ha explicado en una clase previa: *“encuentra palabras pentasílabas y cuatrísílabas y sepáralas”* (Cod. CEP33).

Por otro lado, en cuanto a los aspectos gramaticales, el profesor enseña dos contenidos: por un lado, algunos tipos de palabras como el verbo, el artículo y el sustantivo; por otro lado, unidades gramaticales como la sílaba y la oración. Para los tipos de palabra y para la sílaba, el profesor enseña su definición y da ejemplos. Esto pasa con en el verbo, cuando escribe en el tablero: *“son las palabras que nos indican qué está haciendo la persona, cosa u objeto, del que hablamos”* y da como ejemplo: *“escribir correr, dormir”* (Cod. CEP15). Para el artículo, señala *“que es una partícula que nos sirve para decir si la palabra que sigue es masculina o femenina”* (Cod. D3T94) y cita como ejemplos: *“el, la, los, las, un, una”* (Cod. D3T125).

Otra actividad que propone el profesor en torno a estos contenidos es la identificación de los tipos de palabras que enseña, bien sea en oraciones o en textos. Para ello asigna a los niños tareas como: *“señala con color los artículos”* (Cod D3T168), *“recorta y pega de un periódico o revista 5 verbos”* (Cod. CEP74) o identificar los verbos en una sopa de letras.

Al tipo de palabra al que más tiempo dedica el maestro en clase es el verbo; incluye subtemas como la conjugación del tiempo verbal y la concordancia entre nombre y verbo con respecto al género y número como por ejemplo, *“ el número en el verbo, nos referimos que este puede estar en singular o en plural ”* (Cod. CEP75). El profesor

explica a los niños este tema y luego les propone actividades como conjugar un mismo verbo en los tres tiempos verbales básicos: pasado, presente y futuro como: “yo saltaré, el saltará, nosotros saltaremos, vosotros saltareis, ellos saltan” (Cod. CEP82).

También se observan actividades orientadas a la escritura de un texto o fragmento a partir de un grupo de verbos dados mediante consignas como: “*Invéntate o escribe un párrafo o texto corto donde aparezca alguno de esos verbos*” (Cod. CEP74). “*Tú te los vas a inventar, el hecho es que estén estas palabritas y recuerde que donde estén las palabras colóquelas con otro color para yo ver si están*” (Cod. D1T160).

Por otra parte, el profesor aborda como contenidos la oración y la sílaba, dos unidades gramaticales. En la primera enseña explícitamente sus partes, “*la oración tiene dos partes fundamentales, el sujeto y el predicado*” (Cod. CEP103) y para ambas enseña su definición: la sílaba son “*las letras que suenan en una emisión de voz*” (Cod. CEP31) y la oración es: “*una unidad de pensamiento con sentido completo*” (Cod. CEP102); además explica cómo pueden clasificarse las palabras de acuerdo con el número de sílabas que contienen: “*bisílabas, trisílabas cuatrísílaba y polisílabas*” (Cod. CEP29).

En lo correspondiente a los aspectos ortográficos, el profesor enseña explícitamente el tema del acento que tienen las sílabas en las palabras. Enseña su definición: “*Es la fuerza de voz de una sílaba en una palabra*” (Cod. CEP38) y las clases de palabras según la sílaba en que se ubique el acento, “*las palabras agudas son aquellas que llevan el acento en la última sílaba*” (Cod. CEP50IEJCSC).

Entre las actividades que propone el profesor para desarrollar este tema, pide subrayar la sílaba acentuada en algunas palabras como, “*música, Jesús, lapicero*” (Cod. CEP39IEJCSC), proponer palabras de un tipo en particular de acento y construir oraciones con ellas: “*escribe 10 palabras agudas y has una oración con cada una*” (Cod. CEP51).

Por último, puede mencionarse que si bien no hay un espacio determinado para la enseñanza explícita de otros asuntos ortográficos, como por ejemplo las reglas ortográficas, se trata de un asunto frecuentemente revisado y corregido por el docente en las producciones de los niños: “A ver, este había con h, había” (Cod D5T61Y62).“¡Si señor!, salió es con tilde en la ó” (Cod. D4T89).

El cuadro anterior permite identificar los contenidos abordados por el docente en clase de lengua castellana, visibles mediante las fuentes de información señaladas; así mismo, revela las actividades propuestas por el docente para cada contenido. La identificación de esta información y su puesta en relación con los antecedentes investigativos y con algunos referentes conceptuales, hicieron emerger nuevas preguntas en el investigador y permitieron identificar algunos rasgos característicos de las prácticas pedagógicas observadas, así como algunas tensiones que parecen surgir en su interior. Estos rasgos y tensiones soportan las categorías que emergieron del análisis preliminar: “Escribir para expresar y comunicar o para registrar... Entre el hacer y el decir, De lo pequeño a lo grande... Entre la sílaba y el texto..., Del definir al escribir... Entre lo implícito y lo explícito, Tilde, punto y coma... Entre el rojo y el azul, Lo que hago y lo quisiera hacer... Entre la norma y la autonomía, Entre transcribir y escribir”.

#### **4.3 ¿Escribir para expresar y comunicar o para registrar?... Entre el hacer y el decir**

Esta categoría ilustra la tensión entre la tendencia, desde los documentos oficiales y algunos teóricos, a recomendar la enseñanza de la escritura con el propósito de comunicar y las prácticas observadas, que no parecen seguir cabalmente tal recomendación.

Durante la primera entrevista que se le hizo al profesor, ante la pregunta “para usted, ¿qué es escribir?, él afirmó: *“Es expresar sentimientos, expresar emociones y al mismo tiempo es la manera de comunicarnos con otras personas y escribir es poder plasmar en cierto momento lo que está pasando, es producir todo lo que es y se pueda plasmar; para mí, eso es escribir”* (Cod. E1P1). Se puede observar que el profesor declara explícitamente que concibe la escritura como un medio de expresión, de comunicación y de registro, es decir, la reconoce como un instrumento que permite cumplir diversas funciones. Su respuesta es acorde a lo afirmado por Carlino (2006:10), quien plantea que la escritura es una herramienta que sirve a la humanidad para resolver problemas y enumera varias funciones que puede cumplir. Sin embargo, el docente no contempla funciones como la epistémica, muy importante en el ámbito académico, pues

hace alusión a la posibilidad de reflexionar sobre el tema que se está escribiendo, es decir, que es considerar y usar la escritura como un método para pensar.

Ahora bien, si se considera las prácticas de escritura que desarrolla el profesor por fuera del ámbito laboral, puede identificarse coherencia entre ellas y la manera como refiere concebir la escritura. Cuando se le pregunta qué escribe en su vida cotidiana, él expresa: “*escribo pensamientos, pero sobre todo poesías*” (Cod. E2P6) que en ocasiones publica en las redes sociales como Facebook y planea en el futuro publicar a manera de libro, “*Aspiro realizar un libro y publicarlo*” (Cod. E2P7). Estas prácticas revelan su uso de la escritura como medio de expresión y de comunicación, toda vez que mediante ella expresa lo que siente y lo que piensa y lo da a conocer a otras personas, como por ejemplo: la poesía “El transcurrir” que la publica en una red social como el Facebook. (ver Cuadro 11).

#### **Cuadro 11. Poema “El Transcurrir”**

---

##### Poema “El Transcurrir”

---

TRANSCURRIR

Escucho el tacar

De un maestro

No se qué obra

Estará haciendo

Atisbo el color

Grisaseo de las nubes

Despojadas de agua

Después de un aguacero

Veo desde mi ventana

La desigualdad métrica

Del pegar de unos ladrillos

En la pared angular de un vecino

Siento la respiración

Tranquila y apacible

Del dormir de mi hija

Mientras escribo estas líneas

He perdido la dimensión

Del tiempo

Pero son la cinco

He visto el reloj

Y veinticinco

---

---

Despilfarro las gotas de mi insomnio  
Acostado  
Meditando

Relajado  
Pensando en ti  
En la agonía de esta tarde

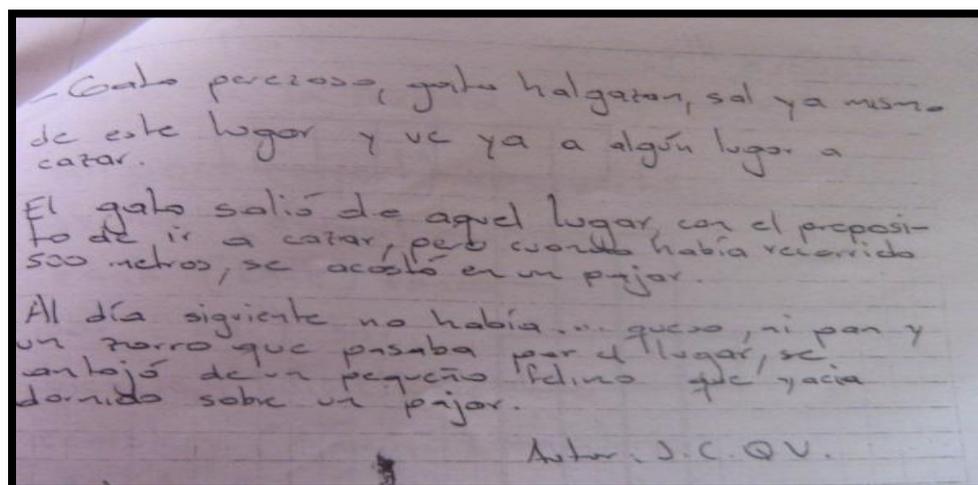
16 dic 2014  
Autor : J.C.Q.V  
Me gusta • • Compartir

---

Fuente: elaboración propia

Llama la atención que el maestro no solo comparte sus producciones con sus amigos virtuales, sino también con sus estudiantes, a manera de ejemplos de los tipos de textos que pretende enseñar y como materiales a partir de los cuales puede proponer el desarrollo de actividades que permitan la apropiación de otros temas. El poema “*la abejita feliz. En el bosque había una gran variedad de especies, de todos los tamaños y colores...*” (Cod. CPDP3), el cuento “*el leñador y su mujer. Todas las mañanas Santiago se levantaba temprano, se bañaba y preparaba su desayuno...*” (Cod. CPDP10) y la fábula el “*gato perezoso. Un día como cualquier otro, el gato Mufi se encontraba durmiendo en su cama acolchada de plumas de pato...*” (Cod. CPDP15), son algunos de sus escritos compartidos en clase. (ver figura 5)

**Figura 5. El texto de la fábula el gato perezoso**



Fuente: copia planeador del docente

Vale la pena resaltar que este profesor se muestra ante sus estudiantes como autor, es decir, como una persona que escribe y publica, actuación que podría facultarlo “moralmente” para enseñar a escribir y lo distinguiría de aquellos ampliamente criticados que pretenden enseñar a hacer cosas que ellos mismos no hacen. Gómez (2015:15), por ejemplo, cuestiona que los docentes “enseñan a escribir, pero no son escritores”. El profesor participante en esta investigación se muestra ante sus alumnos como un modelo, alguien “de carne y hueso” que escribe y no solo pone a escribir, lo cual podría contribuir también a humanizar la imagen de autor que están construyendo los niños, para no idealizarla y verla muy lejos de sus propias posibilidades escriturales. Es discutible que sea suficiente escribir -y hacerlo bien- para enseñar a escribir, pero no deja de ser destacable un maestro que escribe y comparte sus textos en clase.

Por otra parte, si se piensa en las actividades de escritura que el maestro asigna a los niños, puede evidenciarse que esta es asumida principalmente como una herramienta para que ellos registren en los cuadernos aquello que el profesor, a su vez, registra en el tablero, usualmente síntesis de los temas que enseña, así como las consignas para la elaboración de tareas.

También se encontró que promueve entre los niños actividades de expresión escrita en las que ellos pueden crear sus propios textos y revelar así sus propios sentimientos y pensamientos, aunque siempre con lineamientos o limitaciones que establece en el aula para el desarrollo de la tarea<sup>2</sup>. En este sentido, se observa que nunca promueve en el aula una escritura totalmente libre, como las que podrían surgir de consignas muy abiertas tipo: “escribe algo” o “escribe un cuento”, que son usuales en la escuela. Convendría analizar los aportes y limitaciones de cada extremo. Pautar la escritura en el aula suele ser visto como positivo, toda vez que permite a los chicos reconocer e interiorizar los criterios que conviene considerar, tanto en espacios académicos como no académicos, para escribir y valorar los propios textos. Hacerse preguntas como ¿qué se va escribir?, ¿a quién se escribe? y ¿cómo escribir?, tal como lo propone Camps (2006:10) resulta orientador para enfrentar la tarea de producir un texto.

---

<sup>2</sup>Este planteamiento se desarrollará en la categoría “Entre lo pequeño y lo grande... Entre la palabra y el texto...”

Sin embargo, no parece deseable proponer a los estudiantes, considerar a la hora de escribir asuntos que no se tienen usualmente en cuenta durante las prácticas extra escolares de escritura, como la inclusión de determinadas palabras dadas por otra persona.

En coherencia con la comprensión de la escritura como medio de comunicación que el profesor plantea en la entrevista, puede evidenciarse que promueve entre sus estudiantes, en algunas ocasiones, el uso de la escritura con fines comunicativos, cuando propone pensar en los destinatarios o propósitos de los textos que van a producir. Es pertinente detenerse un poco en esta función, dada la importancia que se le atribuye tanto en los documentos oficiales, como en las investigaciones y propuestas didácticas en el campo de la escritura.

Autores como Carlino (2006:9) y Niño (2009:61) resaltan la función comunicativa de la escritura, que permite contactarse con personas que no comparten tiempo o espacio con el escritor. Los lineamientos curriculares en lengua castellana proponen que el trabajo pedagógico en el área esté centrado en la comunicación y en la significación y, de acuerdo con los estándares básicos de competencias en lenguaje, al finalizar el primer ciclo de escolaridad, los niños deben estar en capacidad de producir diferentes textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas. Es claro el énfasis comunicativo de los documentos oficiales: se espera que la escuela prepare a las personas para que sean capaces de usar la escritura para comunicarse con otros, adecuando su discurso en consideración a un propósito, un destinatario y un tipo de texto en particular.

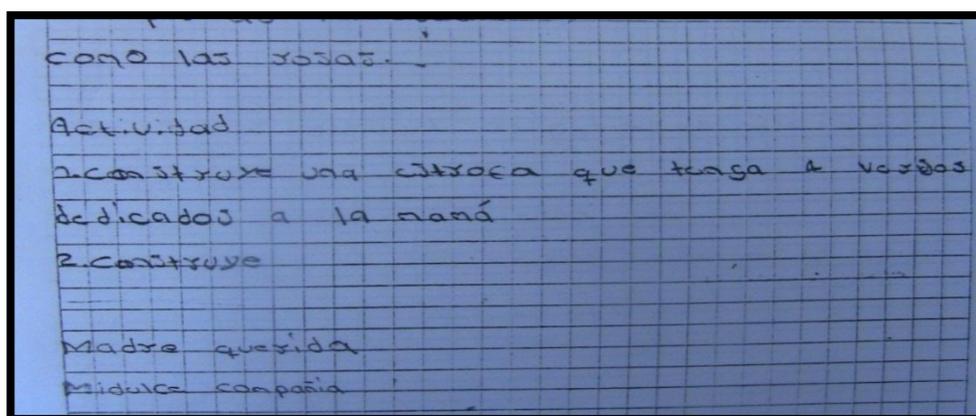
Vale la pena preguntarse qué contenidos o actividades propone para promover el desarrollo de esta capacidad por parte de sus estudiantes.

En una oportunidad, les explica que la carta es: *“un medio de comunicación entre personas y esas personas que intervienen en esa comunicación son el emisor y el receptor, entre otros”* (Cod. D12T24). Esta explicación resulta coherente con su reconocimiento de la escritura como medio de comunicación, así pueda debatirse su comprensión de los participantes y dinámica de un acto comunicativo, a la luz de la interpretación de este como un proceso bidireccional de producción, tal como se postula desde el modelo de la enunciación (Serrano, 1997:3). Por otra parte, el profesor refiere

en una clase que *“la carta es personal, cualquiera no la puede leer, pero después veremos que hay otro tipo de cartas: para el novio, para el profesor cuando no podemos venir para excusarnos”* (Cod. D12T28).

Esta explicación permite identificar el reconocimiento, por parte del profesor, de que un texto está dirigido a un destinatario específico -el novio o el profesor, por ejemplo-, y con una intención determinada -excusarse, por ejemplo-, ambas condiciones indispensables de todo acto comunicativo. Un destinatario curioso fue propuesto en una oportunidad: *“invéntate y dibuja un poema al cocodrilo”* (Cod. CEP59) En otra ocasión les propuso realizar un poema dirigido a la mamá, por ejemplo: *“madre querida, mi dulce compañía...”* (Cod. CEP46),

**Figura 6. Poema para mamá**



Fuente: elaboración propia

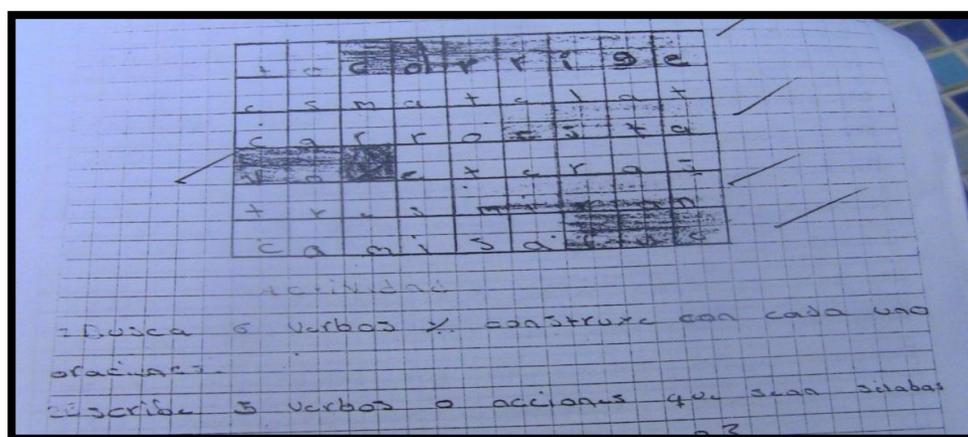
Sin embargo, el profesor deja de lado otros contenidos textuales que que permiten promover las habilidades comunicativas en los estudiantes, como por ejemplo: el periódico, la cartelera escolar etc, que tienen función informativa. Es decir, que no se observó en las prácticas del docente el desarrollo de proyectos pedagógicos de aula orientados a la elaboración de un un diario escolar o cartelera, en la que se mostrara las diferentes escritos de noticias y fotografías, que permitieran la producción textual contextualizada en necesidades, eventos o actividades. Por ejemplo, habría sido factible aprovechar eventos como el cumpleaños de la institución, el día de la madre, conmemoraciones del día del idioma, simulacros de pruebas tipo Saber, entre otras para

proponer la escritura con propósito y destinatarios específicos, que permitieran vivenciar a los niños la posibilidad de escribir para decir algo a alguien, asunto que puede ser muy corriente en la vida cotidiana, pero parece permanecer totalmente ajeno a la escuela, como lo han revelado algunas investigaciones como la de Medina & Bruzual (2006:13).

A pesar de estos indicios del reconocimiento de la función comunicativa de la escritura, no se identifica en el aula ninguna situación, en la que se permita a los niños elaborar un texto de modo que ellos puedan tomar decisiones a partir de un contexto comunicativo establecido, tal como lo proponen algunas investigadoras en didáctica de la escritura (Camps 2006:9, Jolibert 1998:217, Kauffman 2007:17). No se observaron, por ejemplo, actividades en las que los niños debieran reflexionar sobre qué tipo de texto escribirle a alguien para alcanzar un objetivo sentido por ellos, sobre a quién escribirle para que les ayudara a resolver alguna inquietud, o sobre cómo adecuar el discurso en atención a las características del destinatario.

Del mismo modo, hubieron algunas actividades realizadas por el docente, como la elaboración de crucigramas o sopas de letras, de las cuales no se observaron las habilidades escritoras en los estudiantes. (Ver figura 7)

**Figura 7. En busca de algunos tipos de palabras**



Fuente: copia cuaderno, del estudiante

A partir de las prácticas realizadas por el docente valdría la pena preguntarse: ¿se está contribuyendo a la formación de personas capaces de usar la escritura como medio

de comunicación?, ¿Como instrumento de expresión?, ¿Como herramienta de registro?, ¿Como método para pensar?

Ninguna actividad registrada permite observar que en el aula se use la escritura como medio para pensar, lo que algunos podrían justificar por la edad de los niños, pero que sería importante cuestionar. Parece no solo posible, sino deseable, que desde tempranas edades se apoye a los niños para que aprendan a tomar distancia de sus textos y de las ideas que allí plantearon para examinarlas, reflexionarlas y confrontarlas. Moya, Vanegas & González (2013), por ejemplo, señalan que para que la escritura pueda ser usada como una herramienta de aprendizaje, es necesario estimular desde la infancia la escritura acorde a las necesidades sociocomunicativas y cognitivas.

Pareciera que los estudiantes se están formando más para usar la escritura como medio de registro y como medio de expresión, que de comunicación, lo cual resulta similar a lo revelado por otras investigaciones. Por ejemplo, Medina & Bruzual (2006:11) encontraron que para las docentes es más importante la identificación de grafías en la escritura que el fin comunicativo. Solo una docente de las seis que investigaron, respaldó la idea según la cual, para aprender a escribir se debe partir de la intención del niño, sin embargo, esta maestra desarrollaba estrategias de enseñanza contrarias al enfoque comunicativo.

Los trabajos desarrollados por Hernández (2012:40) y Correa & Mora (2008:23), revelaron resultados similares. El primero encontró que, aunque los maestros refieren concebir la enseñanza de la escritura desde una dimensión comunicativa, sus prácticas focalizan los aspectos formales de la escritura, pues proponen en el aula actividades de producción textual descontextualizadas, cuyo único interlocutor y evaluador es el profesor. Correa & Mora (2011:23), a su vez, señalan que no evidenciaron en los profesores soportes teóricos actuales que les permitan orientarla enseñanza de la lectura y la escritura en contextos reales de comunicación.

Parece ser entonces que la posibilidad de enseñar a escribir en contextos comunicativos se está quedando en el deber ser y en la teoría, de modo que valdría la pena revisar las maneras de hacerlo realidad. También parece ser pertinente cuestionar el énfasis que proponen los documentos oficiales y algunos autores para las actividades de escritura en el aula, de manera que no se invisibilicen otras posibilidades de las prácticas

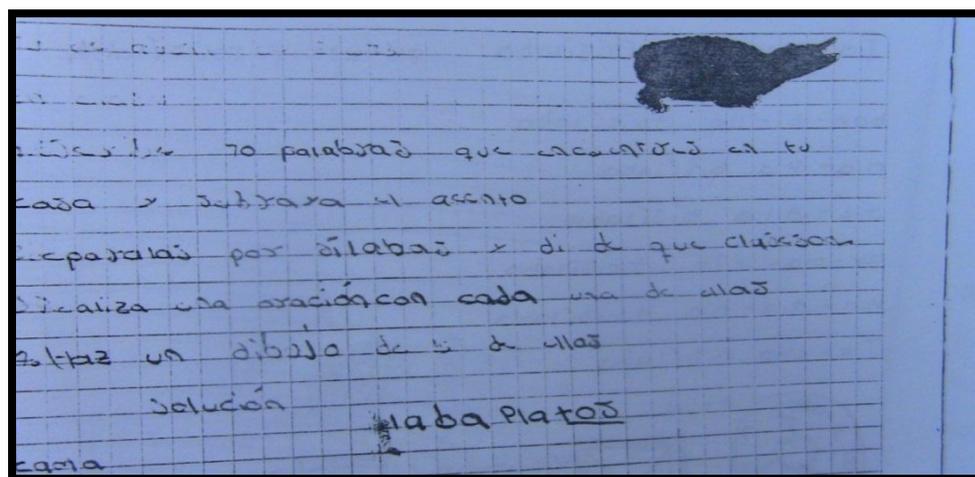
de escritura tanto escolares como no escolares, ni se ignore la especificidad de la escuela como un espacio orientado a la formación y el aprendizaje del sujeto.

#### 4.4 ¿De lo pequeño a lo grande o entre la sílaba y el texto?

Otro aspecto en el que vale la pena detenerse es en qué unidades lingüísticas propone escribir el maestro, por cuanto ha sido usual en los primeros años de escolaridad enseñar desde las unidades más pequeñas hacia las mayores (Kaufman, 2007:15), característica propia del método fonético, aunque tanto las propuestas didácticas hechas por reconocidas investigadoras (Jolibert 1998:216, Lerner, 1999:25; Kauffman, 2007:20 y Camps,1996:9), como los planteamientos de entidades oficiales (MEN, 1998 y MEN, 2003) promueven actualmente el trabajo con textos completos desde los grados iniciales.

Las diversas fuentes de información consideradas en esta investigación revelaron que el profesor propuso, en momentos indistintos del año escolar, el desarrollo de tareas que demandaban la escritura de diferentes unidades lingüísticas: palabras, frases, oraciones, párrafos y textos. En algunos momentos asignó a sus estudiantes la tarea de escribir palabras, mediante consignas como: *“escribe diez palabras que encontremos en los patios del colegio y subraya el acento”* (Cod. CEP41) o *“escribe diez palabras que encuentres en tu casa y subraya el acento, sepáralas por sílabas y di de qué clase son”* (Cod. CEP40).

**Figura 8. El acento en las palabras**



Fuente: copia cuaderno, del estudiante

En otras oportunidades, ordenó la escritura de oraciones, en actividades como *“escribe diez oraciones y señala en ellas las partes de la oración”* (Cod. CEP103). Puede identificarse que las propuestas hechas por el maestro estaban orientadas a usar la escritura de palabras y oraciones para el abordaje de asuntos gramaticales que eran objeto de enseñanza en ese momento, tales como el acento y las partes de una oración.

Cuando el profesor solicitaba la escritura de palabras, usualmente proponía también elaborar, a partir de ellas, unidades lingüísticas más grandes, tal como se puede observar cuando les pide a sus estudiantes: *“escribe y dibuja diez palabras agudas y haz una oración con cada una y con algunas de esas palabras invéntate un poema”* (Cod. CEP51).

En una oportunidad, el maestro demandó la escritura de un párrafo o de un texto corto, mediante la consigna *“invéntate o escribe un párrafo o texto corto, en donde aparezca alguno de estos verbos”* (Cod. CEP74). Resulta llamativo que proponga escoger entre una de las dos opciones, como si se tratara de unidades lingüísticas equiparables o como si el texto pudiera definirse en función de su extensión y no por la intencionalidad de comunicar. Puede observarse que, tal como sucede con la asignación de la tarea de escribir palabras y oraciones, esta solicitud obedece al interés de trabajar nociones de tipo gramatical.

Con respecto a la demanda de escribir textos completos, puede identificarse que el maestro siempre pidió a los estudiantes tener en cuenta una determinada condición, bien fuera responder a un género, dirigirse a un destinatario específico, cumplir con un número de estrofas, o partir de un fragmento del texto que el maestro ofrece, como se desarrolla a continuación.

En algunas oportunidades, el profesor solicitó escribir textos completos que correspondieran a un género determinado, del que ya había propuesto leer un modelo<sup>3</sup>, como es el caso de la anécdota, cuando pide: *“escriban algo curioso que les haya pasado, así como les conté...”* (Cod. D7T23). En otros momentos, el requisito es producir textos que incluyan las palabras que el profesor propone: *“con las siguientes palabras inventa un cuento: zanahoria, pavo real, panadero, finca, carretilla y río”* (Cod. CEP35); partir de un título como: *“El enano y el gigante”* (Cod. D6T60) o de un

---

<sup>3</sup>Esta información se desarrolla en la categoría Del definir al escribir... Entre lo implícito y lo explícito.

dibujo dado, como lo expresa en el siguiente enunciado: “*recuerden que en la clase pasada hicimos un dibujo de los cuentos de Franki, les dije que escogieran un dibujo y con ese dibujo pensarán en algo, un cuento, una narración*” (Cod. D3T19).

En unas pocas oportunidades, les solicita escribir un texto considerando un interlocutor particular y un número determinado de versos: “*Construye una estrofa que contenga cuatro versos dedicados a la mamá*” (Cod. CEP46).

Por otra parte, en algunas clases el profesor no propuso escribir textos completos sino fragmentos de ellos que resultaran coherentes con un apartado dado, como cuando pide escribir el nudo y el desenlace de una leyenda a partir de su inicio como por ejemplo: “*Había una vez una mujer llamada Matilde que se levantaba muy temprano, para preparar el desayuno de su esposo José...*” (Cod. D15T52)

La observación de estas prácticas genera la inquietud: ¿Qué lleva a los maestros a proponer la escritura de palabras y oraciones? Algunos pueden argüir la supuesta “facilidad” de estas tareas en comparación con la de escribir un texto, aunque desde ya hace más de diez años autores como Jolibert (1991:2) han planteado que resulta mucho más significativo, y por tanto más “fácil”, para un chico comprender y producir un texto completo en el marco de un contexto significativo, que una unidad más pequeña, que no tiene sentido ni articulación alguna con sus deseos o necesidades.

Otros podrían señalar que saber escribir palabras y oraciones es un requisito para aprender a escribir textos, pues estos últimos se componen de las primeras. Este planteamiento está soportado por una mirada sumativa del aprendizaje y una mirada estructuralista del lenguaje. Sin embargo, la lingüística textual señala desde hace años que el texto, mucho más que la suma de palabras y oraciones, es una unidad de sentido, un tejido que responde a una situación particular y que cumple con criterios de cohesión y coherencia, tal como lo señala Van Dijk (2000:94). Desde esta perspectiva, es claro que saber escribir palabras, oraciones y párrafos, no garantiza saber producir textos y por tanto, habría que cuestionar la práctica generalizada de “poner a escribir” oraciones con miras a formar sujetos competentes en escritura.

Conviene resaltar que el profesor participante de esta investigación, no obstante, no actúa como se señala en la tradición escolar: ir de lo pequeño a lo grande como la enseñanza de la palabra, oración, Caldera (2003:364) sino que va y viene entre unidades

lingüísticas de diversos tamaños; se mueve entre lo pequeño y lo grande. Esto podría obedecer al grado escolar en que desarrolla su práctica, pues se supone que en tercero ya los niños estarían en capacidad de leer y escribir textos completos porque ya han desarrollado las habilidades de codificación, por lo que el trabajo con unidades menores podría estar orientado al dominio de asuntos gramaticales. Este hallazgo está relacionado con el de la investigación efectuada por Medina & Bruzual (2006:11), según el cual la mayoría de docentes investigadas considera que escribir es la capacidad de producir correctamente grafías, palabras, oraciones, párrafos y textos.

Por otro lado, conviene preguntarse también si los criterios que pide tener en cuenta el profesor, a la hora de escribir un texto, son similares a los tenidos en cuenta por un sujeto cuando se dispone a escribir en un espacio extra escolar. Usualmente no. No es habitual que partamos de una lista de palabras cuando deseamos o necesitamos escribir un texto en determinada situación extra escolar, o que pensemos primero en el número de versos, antes de escribir un poema, texto que usualmente está motivado por asuntos emocionales, más que formales.

Sin embargo, es claro que la escuela tiene sus propios objetivos, lo que puede justificar la asunción de determinados contenidos no necesariamente extrapolables al mundo exterior. Valdría la pena, no obstante, avanzar en la articulación entre la escuela y el mundo extraescolar. Lerner (2001:27), al respecto, señala que si bien lo real es que la escuela persiga sus propios objetivos en unos tiempos y espacios claramente marcados, lo necesario es que la institución escolar promueva la apropiación, por parte de los niños, de prácticas sociales de lectura y escritura, objeto de enseñanza que también propone Kauffman (2007:20).

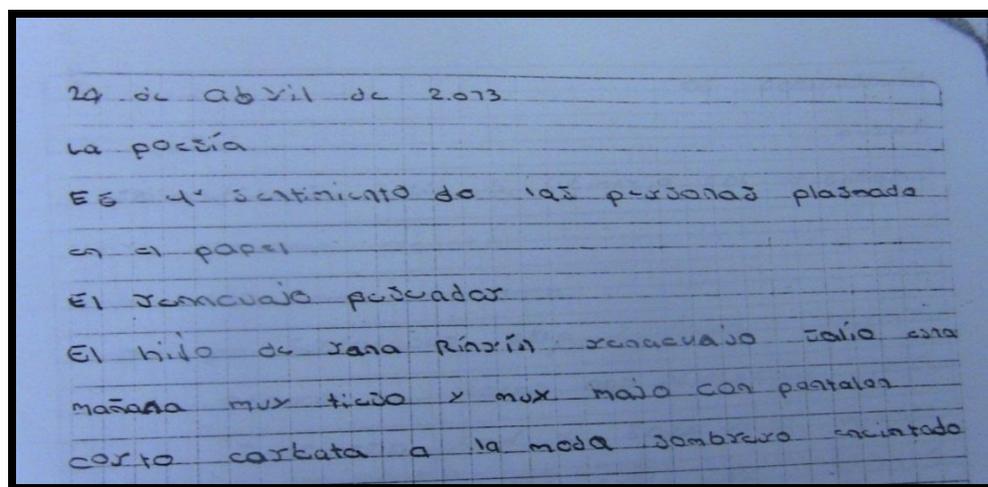
#### **4.5 Del definir al escribir... Entre lo explícito y lo implícito**

En este apartado se hará referencia a los contenidos que el profesor enseña explícitamente y a aquellos que quedan en lo implícito cuando propone la tarea de escribir textos, para reflexionar en torno a su posible incidencia en la formación escritural.

La observación de clases permite evidenciar algunos contenidos que el maestro enseña explícitamente en torno a la producción textual, como las definiciones y

estructura de algunos géneros y tramas. Por ejemplo, expone de manera explícita la definición de las tramas descripción y narración y de los géneros poema, carta y anécdota. Llama la atención que el docente no se basa en los mismos criterios para definir los anteriores géneros; por ejemplo para la anécdota tiene en cuenta su trama, tema y una característica posible cuando dice: *“es una narración que consiste en algo que le haya sucedido...esta puede ser cómica, graciosa o chistosa”* (Cod. CEP6). Para el poema, por su parte, refiere el tema que usualmente motiva su producción, al plantear: *“Es un sentimiento de las personas plasmadas en un papel”* (Cod. CEP44).

**Figura 9. El poema**



Fuente: copia cuaderno del estudiante

Mientras que para la carta considera su uso y los actores y materiales necesarios para su elaboración, cuando dice: *“para la carta necesitamos lo más importante: papel y por respeto debemos utilizar un papel de color blanco , pero como hoy no tenemos... tiene que ser blanco y que no tenga nada de dibujos, ni mugre, ni cuadritos, ni rayitas”* (Cod. D12T30). También la inscribe en un acto comunicativo, cuando plantea *“... para eso utilizamos la carta... es un medio de comunicación entre personas, muy bien... esas personas que intervienen en esa comunicación reciben un nombre, y son el emisor y el receptor...”* (Cod. D12T24).

De la misma manera, fueron enseñadas explícitamente las estructuras del género poema cuando éste, se escribe en verso como por ejemplo: *“ Quisiera besar tu boca –*

*claro que me provoca – tan linda como una rosa – claro que a mi me toca”* (Cod. CEP47) y la trama narración. Para esta última, se señalaron sus partes constitutivas al señalar: *“la narración tiene inicio, desarrollo y desenlace”* (Cod. D15T7A10).

Por otra parte, se encontró que en todos los casos el profesor presentó por escrito a los niños un ejemplo de cada género o trama que enseñaba y que usualmente explicita el nombre del autor de los textos que propone leer, lo cual puede contribuir a “humanizar” los textos y la escritura.

Sin embargo, no se observa enseñanza directa del procedimiento necesario para producir un texto en particular: cómo planificarlo, cómo articular ideas entre sí o cómo conservar un eje temático, por ejemplo. Tampoco de algunas características propias de los textos que pide escribir, para que los niños reconozcan los criterios a tener en cuenta durante la textualización o evaluación de sus producciones.

Entre las tareas de escritura que propone, el maestro pide completar un fragmento dado, ya sea de un género o trama o escribir un texto completo de manera autónoma. Lo anterior podría evidenciar que el profesor asume que el estudiante puede asumir esas tareas a partir de los contenidos y actividades propuestos por él, o gracias a habilidades previamente aprendidas.

Llama la atención la manera en que el profesor opera cuando asume el papel de autor: *“Yo realmente, antes de arrancar a escribir, pienso en las tres partes en las que se divide ... si lo voy a dividir en ese orden el inicio, el nudo y el desenlace y pienso como tres oraciones claves de cómo voy arrancar y cómo voy a terminar y de ahí comienzo a explorar las ideas eso es lo que yo hago”* (Cod. E2P11). Reconoce que desarrolla actividades que podrían catalogarse de planificación textual y que incluyen reconocer la estructura del texto, prever ideas clave, anticipar maneras de abrir y cerrar el texto y “explorar ideas”. Esto podría explicar su decisión de explicitar contenidos como la estructura global de un tipo de texto que pretende que sus estudiantes produzcan posteriormente; sin embargo, es curioso que deje de lado la explicitación de los saberes de tipo procedimental involucrados en la tarea de escribir y se limite a los de tipo declarativo. Esto parece ser usual en la escuela, tal como lo plantean Díaz Barriga & Hernández (1998:45), quienes afirman que, el saber es considerado como un decir, para

el conocimiento de datos, hechos, conceptos etc. Es decir, como un conocimiento declarativo a través del lenguaje.

Del mismo modo, un estudio desarrollado por Lobatón (2013:74), encontró que las prácticas de cinco docentes en torno a la escritura no estaban orientadas hacia la planeación para la elaboración de un texto; también arrojó que las estrategias meta cognitivas son escasas, así como también es poca la reflexión y la reformulación de ciertas ideas para construir un texto.

Algunas ideas parecen soportar este tipo de prácticas: a) Leer un texto en particular, conocer su definición o sus partes constitutivas permite a los niños de tercer grado aprender a escribir un texto que corresponda al mismo género. b) Los comentarios que hace el profesor a los textos escritos de los niños son suficientes para que ellos reconozcan e interioricen los criterios de evaluación y de producción textual. c) Se aprende a escribir, escribiendo.

Sobre esta última idea vale la pena señalar que, si bien es cierto que el encarar tareas genuinas de escritura es lo que permite a un sujeto aprender a sortear las dificultades propias del proceso, también es cierto que la orientación de una persona más aventajada en estas lides resulta importante para tomar conciencia del proceso escritural y apropiarse maneras de avanzar en este aprendizaje. Parece entonces que se aprende a escribir escribiendo, pero también hablando sobre lo que se hace, explicitando los procedimientos seguidos y a seguir, y estableciendo los criterios contextuales y textuales que regulen la escritura.

Se deriva de lo anterior la necesidad de evaluar si es suficiente dejar en el plano implícito diversos contenidos de tipo procedimental y declarativo que concursan en la tarea de escribir.

#### 4.6 Tilde, punto y coma... Entre el rojo y el azul

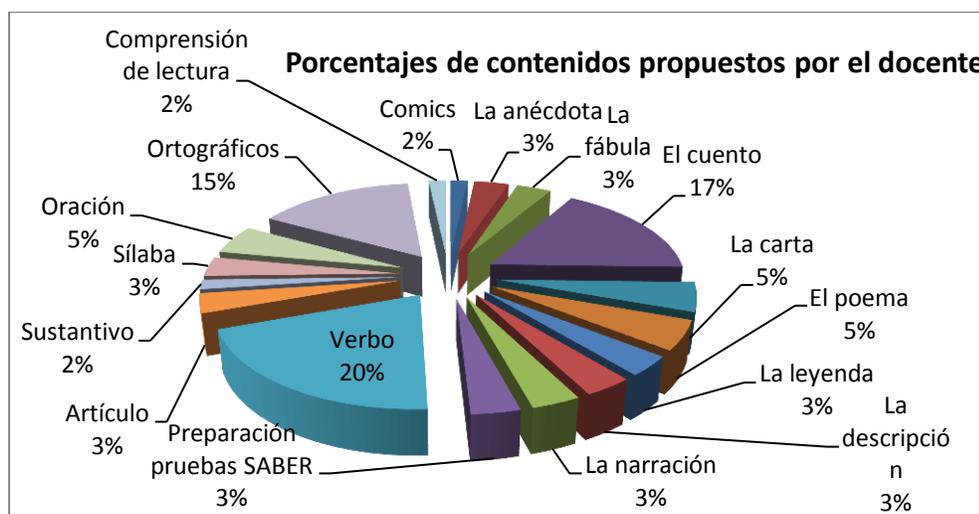
**Cuadro 12. Contenidos y número de actividades propuestas**

Contenidos	Número de actividades propuestas durante el año
Comics	1
La anécdota	2
La fábula	2
El cuento	10
La carta	3
El poema	3
La leyenda	2
La descripción	2
La narración	2
Preparación pruebas Saber	2
Verbo	12
Artículo	2
Sustantivo	1
Sílaba	2
Oración	3
Ortográficos	9
Comprensión de lectura	1

Fuente: elaboración propia

En este acápite se hará alusión a la importancia que parece atribuir el maestro a los aspectos formales de la escritura, como son los ortográficos y gramaticales, en las prácticas de enseñanza que desarrolló en la asignatura Lengua Castellana.

Se evidenció a través de la revisión de los cuadernos de los estudiantes y del análisis de los diarios de campo, que poco más de la mitad de las actividades desarrolladas por el docente (50%) estuvieron orientadas a la enseñanza de los aspectos formales de la escritura, que incluyeron contenidos gramaticales, tales como tipos de palabras - verbo, artículo, sustantivo- y unidades gramaticales -sílaba y oración-.

**Gráfica 1. Contenidos orientados por el docente - 2013**

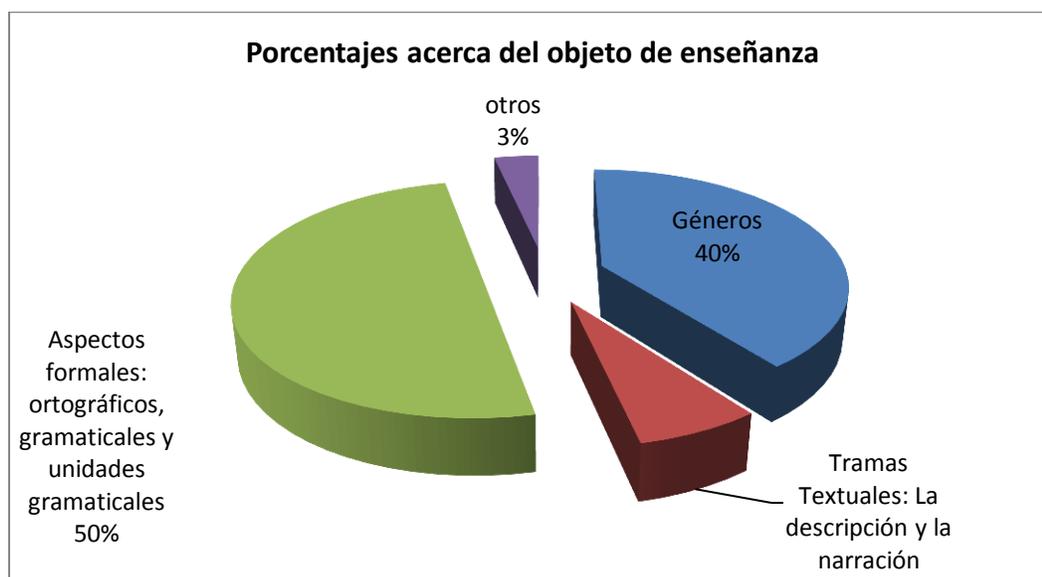
Fuente: elaboración propia

**Cuadro 13. Objetos de enseñanza**

Objetos de Enseñanza	Número de actividades propuestas durante el año
Géneros	23
Tramas Textuales: La descripción y la narración	4
Aspectos formales: ortográficos, gramaticales y unidades gramaticales	29
Otros	2

Fuente: elaboración propia

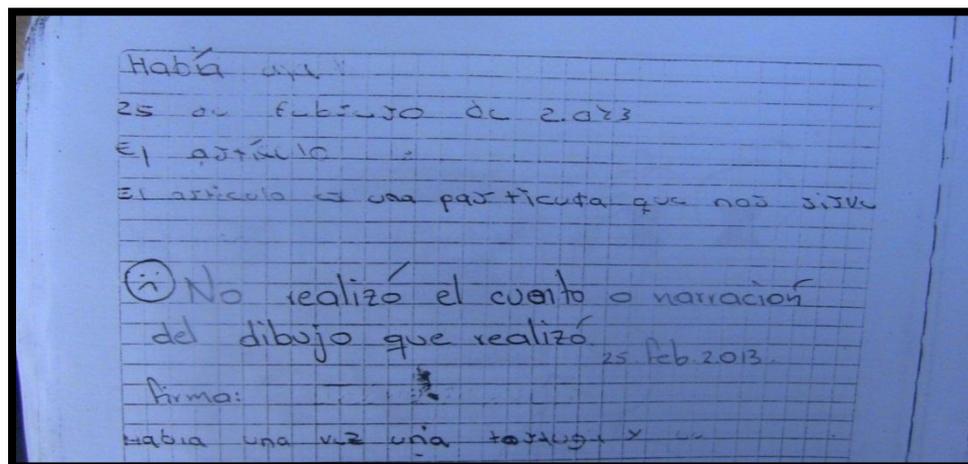
**Gráfica 2. Tipos de contenidos orientados por el maestro**



Fuente: elaboración propia

Se trata de un porcentaje importante, aunque inferior al encontrado por Ochoa (2008:15), quien evidenció que en el 75% de los cuadernos de los estudiantes que analizó, los contenidos que aparecen son definiciones y categorías gramaticales como sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios entre otros.

Para los tipos de palabras como: el verbo y el artículo el docente explicita su definición “*son las que nos indican que están haciendo las personas, cosas u objetos*” (Cod. CEP15) y “*es una partícula que nos sirve para decir si la palabra que sigue es masculina o femenina*” (Cod. CEP22), respectivamente.

**Figura 10. El artículo**

Fuente: copia cuaderno del estudiante

Para estos y otros tipos de palabras, es usual que el profesor pida identificarlos en algunos textos y unidades menores y, específicamente para los verbos, propone a los estudiantes realizar la conjugación de algunos de ellos en diferentes tiempos verbales.

Respecto a las unidades gramaticales que asume como objeto de enseñanza, la sílaba y la oración, son definidas por el maestro en clase; sobre la primera se enseñó el acento y sobre la segunda, sus partes, asuntos que solicitó “practicar” a los niños en varias oportunidades.

Además de estos temas explícitos en las clases del maestro, es pertinente referir que la revisión de los textos que los niños escribían para atender a sus demandas, se centraba frecuentemente en los aspectos ortográficos. Además, usualmente el maestro utilizaba marcadores de diferentes colores para resaltar durante su escritura en el tablero las letras mayúsculas y las tildes. También usaba diferentes colores para resaltar, en los cuadernos de los niños, los errores de escritura, centralmente de tipo ortográfico: “¿qué dice aquí? acuérdesse que esa es una H mayúscula, acuérdesse que esa H mayúscula es solo para los nombres. Tiene que cambiarla, a ver” (Cod. D1T233). En algunas oportunidades, el profesor aprovecha una corrección en particular para dar a conocer una determinada regla ortográfica: “A ver, antes de p se escribe m” (Cod. D1T219), aunque no se trata de un contenido previsto en el planeador o plan de área.

No se observan actividades en las que el profesor promueva la comprensión o el uso de este tipo de contenidos para interpretar o producir un texto. Se trata de prácticas similares a las documentadas en otras investigaciones, como las desarrolladas por Hernández (2012:40-52) y por Jurado, Sánchez, Cerchiaro, Paba (2013:17-23), quienes coinciden en que los docentes hacen hincapié en lo formal para fomentar las prácticas escritoras.

Al respecto, vale la pena reflexionar en torno a la discusión en la que pueden identificarse dos extremos: quienes defienden la enseñanza de los aspectos formales de la escritura como pilar en la formación del área de lengua castellana y quienes afirman que se trata de contenidos absolutamente impertinentes e irrelevantes a la hora de formar personas capaces de escribir. Entre tales extremos, tiene lugar una posición intermedia según la cual es necesario enseñar asuntos como gramática y ortografía en función de los procesos de comprensión y producción de un texto en particular, y no como contenidos aislados de tipo declarativo que los niños deben memorizar.

Por ejemplo, los estándares curriculares en Lengua Castellana (2006:32), incluyen entre los subprocesos a desarrollar por parte de los niños de tercer grado: “Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.” Es evidente que este documento oficial vincula este tipo de saberes al ejercicio mismo de la escritura, es decir, se espera que los niños sean capaces de operar con nociones gramaticales y ortográficas a la hora de revisar y corregir sus textos.

Autoras como Kaufman 2007 y Jolibert, 1998 también se inscriben en esa postura.

La primera propone como contenido de la clase de lengua la reflexión y sistematización sobre la lengua, que implica el reconocimiento, por parte de los niños, de aspectos formales de la escritura que puedan ser útiles a la hora de producir un texto escrito. Hablar de reflexión y sistematización es muy diferente a la mecanización y repetición de reglas ortográficas o de ejemplos de tipos de palabras, pues lo primero supone la comprensión y apropiación que permita poner en juego saberes en situaciones reales de producción textual. Jolibert (1998:227), por su parte, considera que los

aspectos formales tendrán sentido en el momento en que el estudiante se interese porque su escrito tenga un propósito definido y sentido en un contexto de significación.

A la luz de estos planteamientos, puede cuestionarse la posibilidad de que los estudiantes logren vincular por sí mismos los saberes gramaticales y ortográficos al ejercicio de la escritura, dado que las prácticas pedagógicas desarrolladas por el maestro participante en esta investigación no lo promueven claramente.

Ahora bien, el profesor expresa “seguimos encarrilados, encasillándonos y siendo cuadrículados en las estructuras de los planes de estudio donde se pierde esa libertad de expresión y entonces todavía nos obligan propiamente a tener ciertas temáticas y lo peor es que nos evalúan con la nueva normas”. En lo anterior, pareciera que para el profesor los temas que aborda en clase con respecto a la escritura, están lejos de ser tenidos en cuenta en contextos de comunicación. Dado que, su expresión y su orientación, están ligados a unos temas y actividades que están explícitas en los planes de área y que por lo tanto debe señarse a ese escrito institucional. Sin embargo, estas actividades no son “camisa de fuerza” para que el profesor desde su experiencia y desde su autonomía para la enseñanza de la escritura, pueda hacerlo desde la articulación e integridad de conceptos en contextos comunicativos.

#### **4.7 Lo que hace, lo que debería hacer y lo que quisiera hacer... Entre la norma y la autonomía**

En este apartado se hará alusión a la tensión que parece surgir en la práctica del docente con respecto a dos ámbitos que inciden en él a la hora de decidir qué y cómo enseñar a escribir. Por un lado, el ámbito legal, determinado por las disposiciones estatales contenidas en documentos oficiales del MEN: Ley general de educación, Lineamientos curriculares en Lengua castellana y estándares curriculares. Por otro lado, el ámbito personal, determinado por la propia historia del profesor, sus intereses y su relación con la escritura.

Un lugar intermedio entre ambos ámbitos parece ocupar el documento denominado “Plan de área de Lengua Castellana”, pues a pesar de que es elaborado por el grupo de docentes de la institución que tienen a cargo la asignatura, incluido el maestro participante en esta investigación, este parece asumirlo como un documento

oficial que debe seguir y no como uno que representa sus intereses. En este sentido, lo que hace el profesor se mueve entre lo que quisiera y lo que siente que debe hacer, pues no siempre logra equilibrar la balanza entre la norma y la autonomía. A continuación se desarrollarán estos planteamientos.

El MEN (2006), a través de los estándares curriculares en lengua castellana, plantea que al terminar el grado tercero, el estudiante debe ser capaz de producir diferentes textos que respondan a una intencionalidad y a un destinatario en particular. Del mismo modo, los lineamientos curriculares en Lengua Castellana (1998:49), reconocen que escribir es un acto de significación, de sentido y comunicación del lenguaje y proponen entre otros ejes, uno referido a los procesos de interpretación y producción textual.

Ambos documentos, en consonancia con la Ley General de Educación (1994:17), permiten darle autonomía a las instituciones para que propongan un currículo y planes de áreas o de estudios, acordes a las necesidades del contexto expuestas sus respectivos proyectos educativos institucionales –PEI-.

En ese sentido, la institución educativa José Eusebio Caro, organiza y define el plan de área en Lengua Castellana (2012:3), para dar cumplimiento a lo establecido en la Ley General de Educación (1994). Este documento fue diseñado por un grupo de 15 docentes con formación en literatura, en educación básica con énfasis en lengua castellana entre otros, que tienen en común la responsabilidad de orientar esta área.

En el Plan de área de Lengua Castellana (2012:6) se contemplan temas o contenidos, subtemas, competencias, indicadores de logros, logros o desempeños, actividades de enseñanza, actividades de aprendizaje, actividades de evaluación y la intensidad horaria por cada grado desde el preescolar hasta el grado 11, distribuidos en 4 períodos académicos.

Para el grado tercero en particular, este documento propone como contenidos: *“la anécdota, la sílaba, el artículo, signos de puntuación: la coma y el punto, la cartelera escolar, el texto lírico y el texto dramático, lectura de símbolos, el nombre o sustantivo, el adjetivo, la noticia, el cuento, la fábula, el verbo, la carta, la caricatura, palabras compuestas, la leyenda”* (Cod. PALC).

Sin embargo, de acuerdo con el docente, estos contenidos no resultan adecuados, pues durante una entrevista señala: *“Personalmente, yo digo que no sirven para nada porque pienso que más que la gramática se debe trabajar las habilidades, dado que muchos no van a ser literatos y menos docentes de lengua castellana o comunicadores sociales, sino ingenieros, matemáticos entre otros. Porque además, ellos no se acordarían de tales conceptos de gramática. Por lo tanto, lo más importante sería como yo produzco como comienzo a producir no importa que no sepa que verbo es que artículo o el sustantivo.”*(Cod. E1P13).

Al respecto, surgen preguntas como ¿por qué entonces los orienta?, ¿acaso el profesor no es autónomo de sus prácticas?, ¿hasta dónde llega esa autonomía? ¿quién lo obliga a orientar temáticas que no considera pertinentes?

Fernández (2007:1) plantea que el docente es autónomo en el proceso de planeación de sus actividades; por lo tanto, se esperaría que el profesor desde su autonomía realice propuestas curriculares para cambiar el rumbo de su inconformidad. Sin embargo, Díaz (2001:185) considera que el discurso del docente no es totalmente el producto de un sujeto autónomo, por cuanto responde a un sistema de producción de significados y a principios de poder y control que están sujetos a normas, lineamientos y estándares curriculares establecidos por el MEN (1994:6, 1998, 2006) y hasta el Plan de área (2012). Del mismo modo, Montoya (2011:243) reconoce que el quehacer del maestro está condicionado a ciertas características, limitaciones e incertidumbres que no son posibles de evitar, en un contexto escolar.

Llama la atención que el profesor reconoce como valiosos los documentos establecidos por el MEN (1998:, 2006), señala que le han servido para mejorar su quehacer: *“Estoy de acuerdo con los planteamientos del ministerio...Es de estar retomando cosas de allí porque uno se olvida y además nos sirven para mejorar ciertos procesos”* (Cod. E1P10).

Afirma entonces que la “culpa” de lo que sucede en las aulas es de los maestros: *“a veces los que fallamos somos nosotros, en las instituciones...a veces seguimos encarrilándonos en conceptos de los cuales no nos permiten ser más libres sino estar encasillados en ciertas temáticas... siendo cuadrículados en las estructuras de los planes de estudio donde se pierde esa libertad de expresión”* (Cod. E1P11).” (Cod.

E1P11). Es curioso que el maestro, teniendo participación activa en la elaboración del documento que regula su ejercicio en el aula, sienta que este limite su libertad.

Ahora bien, no solo son documentos oficiales los que determinen sus prácticas; también inciden asuntos como su experiencia en calidad de aprendiz. El profesor tuvo como modelo a seguir para orientar la escritura en los niños, al profesor de su universidad quién le enseñó a producir textos a partir del inicio de uno dado para que posteriormente lo completara:

Fue alguien que también nos colocó a producir, a meternos en el cuento de lo que eran la parte del origen de las palabras. Eso fue bastante interesante y bastante motivante en el sentido de que llevaba textos y nos colocaba a completarlos, entonces esa parte de esa didáctica me gustó mucho como él la aplicaba, el completar textos. ¡Es más! Hoy en día creo que tú también en algunas clases me viste en que yo colocaba algún texto corto y los estudiantes lo continuaban... yo pienso que eso lo copie de él. (Cod. E2P5)

Lo anterior se trató para el profesor, en su condición de aprendiz, de una práctica positiva, lo cual lo motivó a incluirla en su propio ejercicio docente. Se infiere que el maestro espera, por parte de sus estudiantes, el mismo efecto positivo vivido por él.

Algo similar ocurrió con la investigación realizada por Hernández (2012) quién descubrió que los docentes enseñan la escritura como ellos la aprendieron. Del mismo modo, la investigación desarrollada por Lobatón (2013:74), encontró que en las prácticas de los docentes, no se observa lo dispuesto por los lineamientos curriculares que buscan llevar a la escritura hacia procesos y no el producto.

Puede identificarse, desde esta categoría, que la perpetuidad de las prácticas escolares, muchas veces criticada en la literatura Acaso (2013:25-31), puede estar en algunos casos motivada por nobles intenciones de los maestros, y no necesariamente por una actuación en inercia acrítica. Más allá de calificarlas como buenas o malas, esto permite comprender una razón por la cual algunas prácticas pedagógicas en torno a la escritura se han mantenido intactas a pesar del paso del tiempo y de los desarrollos teóricos investigativos.

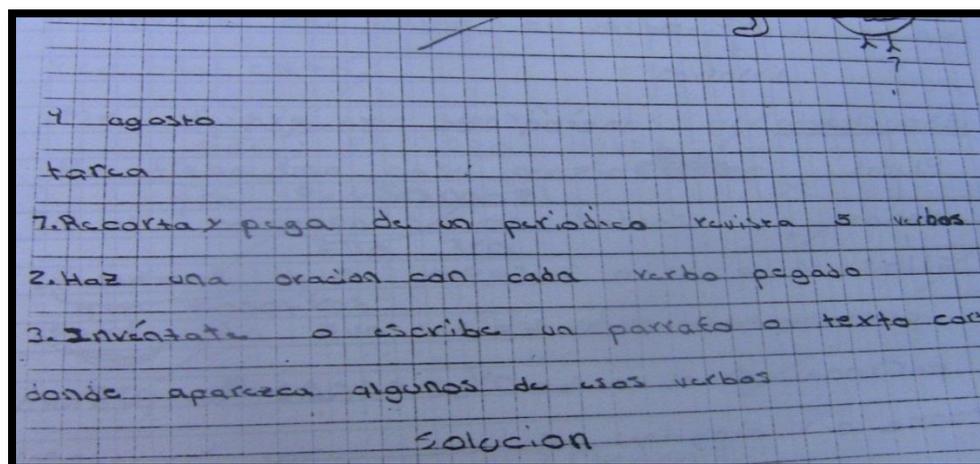
#### 4.8 Entre transcribir y escribir

Una actividad muy frecuente en el aula observada es la transcripción, por parte de los niños, de textos que el profesor ha escrito en el tablero. En este apartado se plantean algunas reflexiones que surgen a partir del análisis de las funciones, alcances y limitaciones de esta práctica en particular, así como de las relaciones entre esta y las maneras en que se comprende la escritura desde referentes teóricos actuales.

En la mayoría de las clases realizadas por el docente se observó que los niños inician sus actividades académicas con la copia de la fecha en que se desarrolla la sesión: “ *El profesor está en el tablero e inicia escribiendo la fecha del día 19 de febrero de 2013*” (Cod. D1TII), lo que se pudo evidenciar a través de los diarios de campo, y en los cuadernos de los estudiantes.

Los estudiantes también copian las definiciones o clasificaciones que el maestro escribe en el tablero: “*la descripción, es decir con palabras como son las cosas*” (Cod. CEP95) o “*la anécdota es una narración que consiste en algo que le ha sucedido a una persona*” (Cod. CEP6). Del mismo modo, los niños transcriben textos completos o parte de otros que el profesor ordena. Por último los niños copian las consignas de actividades dejadas por el maestro como por ejemplo: “*construye un cuento a partir de estas palabras: provocó, genio, mentira, convento, iglesia, jardín, tesoro, buey*” (Cod. CEP35) y “*Haz una oración con cada verbo pegado*” (Cod. CEP74).

**Figura 11. Transcripción de actividades dejadas por el docente**



Fuente: copia cuaderno del estudiante

Puede identificarse que son mucho más frecuentes las actividades de transcripción que las de escritura, lo cual parece ser usual en las instituciones escolares. Un estudio realizado por Hernández (2012:44), por ejemplo, encontró que las maestras consideran la escritura desde una concepción tradicional enfocada hacia el producto y usan con frecuencia estrategias como la repetición y la transcripción.

Al respecto, Serrano & Peña (2003:398-340) afirman que tradicionalmente, en los primeros grados de educación básica, la escuela ha sido el espacio en que se aprende a leer o a escribir a partir de la copia; esta usada como promotora del desarrollo motriz y con el propósito de apropiar el código escrito.

Sin embargo, Lerner, Muñoz y Palacios (1996) critican la copia como actividad de escritura porque señalan que se trata de actividades completamente diferentes. Copiar es reproducir trazos o grafías que el docente realiza en el tablero; copiar no es escribir, dado que para escribir se requiere expresar lo que se siente o piensa cuando la oralidad no es suficiente. En esta línea de pensamiento, Carlino (2006), el MEN (1998) y Niño (2009) reconocen que escribir implica el concurso de competencias, propósitos y saberes para la construcción de un significado general. Lerner (2000), Camps (2003) y Kaufman (2007), por su parte, reconocen que escribir es un acto de comunicación en donde se tiene en cuenta un objetivo para un destinatario en particular. Un proceso complejo de escritura implica la generación de ideas, la organización de las mismas y la transcripción de estas, mediante las fases de planificación, textualización y revisión (Hayes & Flower, 1980).

La transcripción o copia, en cambio, implica solamente la capacidad de identificar visualmente algunas grafías, retenerlas por un breve momento en la memoria y la capacidad de reproducirlas. No más. Ni siquiera es necesario saber decodificar para poder copiar, lo que es evidente porque una persona es capaz de transcribir un texto que no esté escrito en su idioma. Obviamente, copiar no implica tampoco comprender aquello que se copia.

Es claro entonces que copiar no necesariamente sirve para aprender a escribir y definitivamente no es equivalente a escribir. ¿Qué utilidad tiene la copia entonces? ¿conviene erradicarla de las aulas escolares?

Valdría la pena reflexionar, a la luz de los planteamientos anteriores, sobre los alcances de las prácticas de copia que propone el maestro participante de esta investigación en el aula. Copiar en el cuaderno datos, planteamientos o esquemas elaborados conjuntamente por el grupo, podría tener sentido si van a ser usados en actividades posteriores; copiar una lista de tareas a realizar o un procedimiento a seguir, puede ser útil para apoyar la memoria... Por lo tanto, se trataría de no limitarse a usar la copia en el cuaderno como un mecanismo para demostrar lo que supuestamente “se ha visto en clase”, porque si lo que se copia no se corresponde con lo que los niños comprenden, o son capaces de producir o referir, parece tratarse de una práctica cuestionable.

## Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones

### 4.9 Conclusiones

El trabajo desarrollado reveló que en el ejercicio del maestro participante en esta investigación coexisten prácticas y discursos habituales sobre la enseñanza de la escritura y algunas cercanas a las propuestas avaladas por referentes teóricos actuales y por los documentos oficiales propuestos por el MEN, aunque son más visibles las primeras.

Entre las prácticas habituales se incluyen el centramiento en aspectos formales de la escritura, en saberes de tipo declarativo más que de tipo procedimental, en la copia y en unidades lingüísticas menores, así como la escasa presencia de intenciones y destinatarios que den sentido a la producción textual. Destaca, por otro lado, la presencia en el aula de un maestro autor, que comparte sus textos con los niños, que ocasionalmente los invita a compartir sus propias producciones con los demás compañeros y que propone actividades de composición escrita que él considera motivantes para los chicos.

Tales prácticas diversas parecen estar determinadas por factores externos e internos al maestro; por un lado, lo que prescriben los documentos institucionales que siente ajenos a sus saberes y deseos, a pesar de haber participado en su elaboración y que asume como de obligatorio cumplimiento. Por otro lado, las experiencias que vivió en calidad de aprendiz, sus vivencias como escritor autor y lo que cree que debería hacer con sus estudiantes.

La balanza parece inclinarse hacia los factores externos, asunto que resulta consciente por parte del profesor, quien reconoce poca utilidad en algunos de los contenidos que propone a sus alumnos en clase de lengua castellana. Así, lo que “toca hacer” según el plan de área, logra derrotar a lo que el profesor cree que se debería hacer y atribuye la “culpa” a los docentes por no apropiarse de las propuestas de los documentos oficiales del MEN, que sí considera valiosas.

La distancia que se percibe en algunos momentos entre el discurso del profesor, sus prácticas como escritor y sus prácticas pedagógicas en torno a la escritura, no es entonces necesariamente inconsciente o no intencional.

Algunas de sus reflexiones, muy cercanas a referentes teóricos actualmente avalados en el campo de la didáctica de la escritura, desaprueban sus prácticas pedagógicas, sin asomo de posibles caminos de acción para acortar la brecha entre teoría y práctica.

La investigación podría ser uno de esos posibles caminos, tal vez el camino privilegiado, para que los maestros asuman como objeto de análisis las prácticas de enseñanza y deriven de allí vías de transformación plausibles en contextos específicos.

#### **4.10 Recomendaciones**

A la luz de los hallazgos de esta investigación, es pertinente recomendar:

Al maestro participante en este trabajo, compartir con sus colegas del área sus puntos de vista sobre la enseñanza y promover el análisis conjunto del plan de área con miras a una nueva versión que recoja las propuestas razonadas y argumentadas del colectivo. Además, a desarrollar un proceso de reflexión que le permita ganar coherencia entre su discurso, su práctica escritural y su práctica pedagógica para el beneficio propio y de los niños que tiene a cargo.

A la institución en la que se desarrolló este trabajo, desarrollar jornadas con miras a promover la capacidad de asumir una posición reflexiva y crítica de los maestros de lengua castellana frente a los desarrollos teóricos, investigativos y oficiales, así como también frente a su propia práctica pedagógica en torno a la escritura. También generar espacios de estudio y discusión sobre las potencialidades y limitaciones de la autonomía en el ejercicio docente en el contexto institucional, local y nacional.

A las instituciones encargadas de la formación docente -Normales, programas académicos de licenciatura y de posgrado, y programas de extensión-, analizar a profundidad los diversos factores que determinan las prácticas pedagógicas en el aula, para hacer propuestas que puedan ser apropiadas y ajustadas a la realidad. A estudiar con quienes siguen la carrera docente y con los maestros en ejercicio, las prácticas pedagógicas habituales en torno a la escritura, identificar sus fortalezas y debilidades, y orientar la construcción de propuestas alternativas para la formación de sujetos capaces de usar exitosamente la escritura en los contextos necesarios y deseados.

A los programas financiados por el MEN como son los PTA, a promover la reflexión sobre las propias prácticas como un punto de partida para proponer acciones de cualificación, de modo que pueda analizarse conjuntamente los caminos para transitar en la “zona de desarrollo próximo del currículo”.

Al maestro investigador, a continuar explorando mediante el camino de la investigación y de la escritura académica, posibilidades de cualificación personal, académica y laboral.

## Referencias Bibliográficas

Acaso M. (2013). Reduolution. *Hacer la revolución en la educación*. 1°. Ed. Barcelona España: Planeta Colombiana S.A.

Adam (1985), “Quels types de textes”, en *Le français dans le monde*, 192, Paris: Hachette.

Álvarez Angulo T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro.

Artículos arbitrados. El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. (2003). En: *Reina Caldera. Año 6, 20*, Enero - Febrero – Marzo. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario Rafael Rangel. Trujillo. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf>

Bajtin (1982). *Estética de la creación verbal*. 1ª ed., Siglo XXI editores

Bravo, R. R., & Angulo, T. Á. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 29-60. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/20047>

Camps, A. (2003). *Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica*. Cultura y educación, 8(2), 43-57. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564096763277715>

Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Conferencia pronunciada el 12 de noviembre de 2005 en el ámbito del seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la U de SA. N°19, Buenos Aires.

Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Comunicación, lenguaje y educación, 2(6), 63-80. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02147033.1990.10820934>

Cassany, D. (2011). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós. Recuperado de [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/sadpro/Documentos/docencia\\_vol2\\_n2\\_2001/12\\_rese%C3%B1a\\_5Daniel\\_Cassany.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol2_n2_2001/12_rese%C3%B1a_5Daniel_Cassany.pdf)

Colimba (2014). *La enseñanza de la lectura y la escritura a partir del discurso oral argumentativo sobre situaciones cotidianas escolares*. (Tesis de maestría).

Colombia. Congreso de la República. Ley 115 del 8 de febrero de 1994. “Por la cual se expide la Ley General de Educación”. Artículo 21 – literales (b y C) y el artículo 79. Extraído 13 de febrero de 2014 de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (2006). *Estándares básicos de competencia, En lenguaje*. Documento 3. Bogotá: MEN.

Correa, R. & Pérez Mora, T. (2011). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en las Instituciones Educativas ASODESI*. (Maestría en educación), Universidad de Córdoba, Sue-Caribe Montería. Disponible en: [http://www3.edunexos.edu.co/components/com\\_booklibrary/ebooks/DORIA%20R\\_%20PEREZ%20TCordoba\\_08.pdf](http://www3.edunexos.edu.co/components/com_booklibrary/ebooks/DORIA%20R_%20PEREZ%20TCordoba_08.pdf)

De Gueller, B. R., & Bolasina, V. (2010). Los docentes y la escritura. Lectura y vida. *Revista latinoamericana de lectura*, 31(2), 62-69. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312250>

Díaz Barriga & Hernández (1998). “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”: *Una interpretación constructivista*. 2ª ed. MacGraw Hill. Disponible en: <http://mapas.eafit.edu.co/rid=1K28441NZ-1W3H2N9-19H/Estrategias%20docentes%20para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Bogotá: Cooperativa del Magisterio. Colección Seminarium. II serie. P.184-186

Díaz, M., & Muñoz, J. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Corprodic.

Dik, S. C. (1997). *The Theory of Functional Grammar, Part 2: Complex and Derived Constructions*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Fernández, H. (2007) *Colombia Aprende*. No existe una fórmula milagrosa. Sin embargo, encontramos algunos pasos que un docente siempre debe seguir a la hora de planear su clase. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-121199.html>

Gómez, F. (2015). *¿Crees que la escuela actual es incoherente? Educar con éxito*. Disponible en: <http://www.educarconexito.com/category/docentes/>

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós. 1° ed. Barcelona (España)

Hayes & Flower (1980). Artículo: *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Disponible en: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>

Hernández (2012). *Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura*. Disponible en: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-LasConcepcionesDeLosDocentesDePrimariaSobreLaEscri-4782256.pdf>

Institución Educativa José Eusebio Caro (2012). *Plan de área de Lengua Castellana*. Popayán – Colombia.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (2012). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Popayán - Colombia.

Jacobson, (1991) citado por Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

Jaramillo Echeverry, L. (2008). *Investigación cualitativa “la complementariedad”*. 2ª ed. Armenia-Colombia: Kinesis, 65-66, 136.

Jolibert, J. (1991). Formar niños lectores/productores de textos: propuesta de una problemática didáctica integrada. En: *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. España: Laboratorio Educativo. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=293563>

\_\_\_\_\_. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos vivencias en el aula*. 1º Ed. Provincia, Santiago- Chile.

Jurado Valencia, F.; Sánchez Castellón, L.; Cerchiaro Ceballos, E. & Paba Barbosa, C. (2013). *Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido*. Folios (37), 17-25. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702013000100002&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702013000100002&script=sci_abstract)

Kaufman, A. M. (2007). *Leer y escribir el día a día en las aulas*. Argentina: AIQUE Educación. Grupo Editor, p. 12-25

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: 1º Ed. Fondo de cultura económica.

Lobatón, M. Y. Á. (2013). Desarticulación entre las orientaciones curriculares sobre escritura y las prácticas de su enseñanza en el contexto escolar. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 65-76. Disponible en: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2331>

Medina J. & Bruzual R. (2006). *Ciencias Sociales Online, III (3)*. Universidad de Viña del Mar: Chile, Disponible en: [http://www.uvm.cl/csonline/2006\\_3/.../concepcion%20de%20escritura%20y%...](http://www.uvm.cl/csonline/2006_3/.../concepcion%20de%20escritura%20y%...)

Moya, C., Vanegas, I., & González, C. (2013). *Escritura académica y producción de conocimiento*. Colombia: Universidad Externado de Colombia.

Murillo, M. & Martínez, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Universidad Autónoma De Madrid, 30. Disponible en: [http://uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I\\_Etnografica\\_Trabajo.pdf](http://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf)

Niño Rojas, V. M. & Pachón Avellaneda, T. (2009). *Cómo formar niños escritores: La estrategia del taller*. Bogotá: Ecoe Editores.

Ochoa Sierra, L. (2008). La gramática y su relación con la lectura y la escritura. *Educación y Ciudad*, (15), 9-20. Disponible en: <http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista15.pdf>

Palacios A, Muñoz M, Lerner D. (1996). *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. 10°ed.

Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior, Icfes. Disponible en: [http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M\\_Perez\\_Leer\\_y\\_escribir\\_escuela.pdf](http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf).

Pino Joaquín M. A. (2015). *Estrategias discursivas orales en un aula multigrado en el desarrollo de una secuencia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje del género fábula*. (Tesis de maestría). Unicauca.

Riascos Perlaza B. N. (2014). *Estrategias discursivas en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura construidas en clase de lengua castellana*. (Tesis de maestría). Unicauca

Rotstein & Bolasina (2010). “Ensayos e Investigaciones”: *Los docentes y la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura – Lavalle. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31\\_02\\_Rotstein.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Rotstein.pdf)

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64. Disponible en:

file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/DialnetDosModelosExplicativosDeLosProcesos DeComposicionEs-48395.pdf

Serrano De Moreno, S. & Peña González, J. (2003). La escritura en el medio escolar: un estudio en las etapas. En: *Educere. La revista venezolana de educación*. Investigación arbitrada. Año 6, N° 20, Enero - Febrero - Marzo, Universidad de Los Andes - Escuela de Educación. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662007.pdf>

Serrano, E. (1997). El chiste de la enunciación. En: *Discurso, proceso y significación*. Cali: Universidad del Valle. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09341999000100013](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100013)

Taylor SJ & R. Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós,

Tusón A. (2002). *El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. Disponible en: <http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/El%20an%C3%A1lisis%20de%20la%20conversacion.pdf>

Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. 1° ed. Barcelona (España)

\_\_\_\_\_. (2008). Macro estructuras. Estructuras globales. *Coherencia*. Disponible en: <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/programa/2008/03/18/macroestructuras-estructuras-globales-teun-van-dijk/>

Vasco Montoya (2011). “Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya”. *Rev. Colombiana de Educación No. 61*, II Semestre de 2011, Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n61/n61a10.pdf>

## **Anexos**

**Anexo A.*****Diarios de Campo*****Diario de Campo 1. D1T1IEJECSC****Cuadro de convenciones**


---

(????)	no se entiende
[ ]	los niños están hablando o comiendo
¡ !	entonación de exclamación
<...>	pausa
( )	movimientos , palabras y acciones del docente y de los estudiantes y además se escribe con letra cursiva
PP	voz baja
n	niña
N	niño
¿ ?	signo de interrogación
1, 2,3	numeración de las líneas o turnos
Ns	varios niños que participan a la vez.
<u>S</u>	se subraya con rojo las letras las palabras o ejemplos colocados por el profesor o actividades dejadas por él.
(A)	entre paréntesis la letra que corresponde de al nombre del estudiante.
P	profesor
...	repite la silaba.
EE	alargamiento vocal

---

**Ficha de transcripción**

## Transcripción

- (El profesor está en el tablero e inicia escribiendo la fecha del día 19 de febrero de 2013).
- P: da media vuelta y dice (????)
- [los niños].
- P: ¡yo no entiendo porque hoy se me atrasó nuevamente (B), y (O). Otra vez, atrasados
- n: profe y ¡(C)!
- P: ¡(C)!, ayer llegó tarde, por estar peleado allí, hablando. PP
- n: ¡profe! mire que este (B) y (C), estaban que tiraban cuadernos, cuando yo vine acá al salón.
- P: ¿cómo así?, acá el que acaba tiene que salir <> ¡más no! puede quedarse.
- P: (se desplaza hacia su biblioteca o armario didáctico para echarle tinta a los marcadores que está utilizando).
- [todos los niños están hablando]

11. P: a ver, <>, ¡para arrancar! a ver (M), ¿qué verbos pegó?, ¿qué verbos, había que pegar? ¿cuántos verbos?
12. Ns: ¡cinco!
13. P: con la mano muestra cinco.
14. P: a ver, Martín ¿cuéntenos?
15. Ns: ¡cometer!
16. P: cometer es hacer algo ¡cierto! ¡listo! (lo representa con sus manos), que además (señala al niño)
17. Ns: ¡camino!
18. P: ¡camino!, pues <...>es desplazarse ¡cierto! (el profesor lo representa, caminando)
19. Ns: ¡resultó!
20. P: resultó, ¡cierto!, viene de resultados, algo que se ha dado (hace movimientos con sus manos)
21. N: levanta la mano
22. P: levanta la mano señalándole, un momento (J)- PP
23. N: ¡poder!
24. P: ¡poder, ah!, poder tiene que ver con la fuerza (lo representa con el brazo derecho) ¡ah! puede ser corporal o puede ser verbal, de las ideas.
25. P: <niños que están comiendo>, ya se acabó el descanso.
26. P: eh<...> (J) ¿qué pegó?
27. N: diversión
28. P: diversión, eh <...> ¿qué más pegó?
29. N: artista
30. P: ¿cómo?, ¿cómo?
31. N: artista
32. P: bueno, pero artista si no es un verbo, no es una acción. Artista es un <...> eh<...> puede ser, una cualidad porque a veces decimos ¿cómo es?, es artista, pero también puede ser, eh<...> un sustantivo entonces esa, no te sirve.
33. P: a ver <...>
34. n: ¡corre!
35. P: corre, ¡sí!, allí hay movimiento, (y hace el movimiento de correr para explicar) ¡bien!
36. n: cantante
37. P: ¿cuál?
38. n: cantante
39. P: cantante <...> ¡también!, ahí hay un error, ¿cantante es la palabra? (le pregunta al estudiante y a su vez lo señala) ¿sí? ¡cantante no!, si fuera cantar si o cantamos, sí, pero cantante no. Cantante es un sustantivo o nombre.
40. n: ¡ver!
41. P: ver ¡sí!, es un verbo, es una acción de mirar, ver (señala los ojos con sus manos),
42. N: ¡profe, Acuña está en el techo!
43. P: ¿(A)?
44. (Los niños se levantan del puesto a observar lo sucedido)
45. P: ¡siéntense, por favor!
46. N: Última, última

47. P: ¿(A)?
48. N: está en el techo
49. P: siéntense por favor
50. N: ¡profe yo digo la última!, ¡profe!
51. P: un momento
52. P: J, la última
53. N: mesero
54. P: ¿cuál?
55. N: mesero
56. P: mesero no, mesero no es un verbo. (mueve las manos para señalar que no). Mesero son esas personas que ayudan a servir, y esos meseros (), esa palabra mesero sería también un nombre ¡es más un nombre colectivo! porque habla de varios, varios meseros.
57. P: ahí, hay varios errores J. Creo que no has entendido, todavía la de la acción.
58. P: ¿(D)?
59. N: traer
60. P: traer, ¡claro!, si yo tengo algo aquí, por ejemplo algo que trajo el profe, trae algo eso es una acción de movimiento
61. N: arte
62. P: ¿cuál?
63. N: arte
64. P: cuando yo voy hacer un dibujo, cuando hago movimiento ese es un verbo. (Con las manos les dice a los alumnos con un gesto que se esperen).
65. N: falta
66. P: ¿falda?
67. N: ¿falda o falta?
68. P: ¿falda?, de faltar ¡bien! faltan mis monedas. ¡por cierto! para poderme ir ahora en bus, en bus ese es un verbo bien. A ver <...>
69. N: ¡sabe!
70. P: claro, sabe es un verbo que tiene que ver con la mente, saber algo. Es un estado ¡no!
71. N: sabe a dulce.
72. N: profesor está fregando desde hace rato.
73. P: siéntate bien. A ver de esta fila
74. n: sacudíó.
75. P. bien cuando las personas a veces lavan algo, lo sacuden, ¡bien!, sacudir es un verbo (realiza el movimiento de sacudir con las manos).
76. N: trabajar
77. P: trabajar, claro ¡bien, es un verbo! las personas trabajan ese es un verbo. ¿Qué más?
78. N: lavar
79. P: claro, cuando yo estoy lavando ya sea a mano e en la lavadora hay movimiento (realiza el movimiento de lavar a mano) bien.
80. N: profe, él ha pegado bailar.
81. P: bailar claro hay movimiento (realiza el movimiento de bailar) cuando yo, me muevo, ahí, hay un verbo.
82. N: vender

83. P: ¡Claro! también sirve. Cuando usted está parado aquí, (realiza un movimiento con las manos), está haciendo el movimiento de vender algo, ese es un verbo, una acción.
84. n. ¡yo profe! ...
85. n: armonía
86. P: armonía, sería un sustantivo abstracto, que no lo podemos ver. A ver, ¡un momento!
87. N: Soñar
88. P:soñar es un verbo ( afirma con la cabeza );claro! cuando usted duerme sueña hay movimiento es su mente ( realiza un movimiento con las manos en la cabeza girando )
89. Bien, ( A)
90. n: trabajo
91. P: ya dijeron trabajar. ¡Está bien!
92. N: información
93. P: bueno, informar, he... pero allí, me hizo acuerdo A (Ana) de las palabras terminadas en ción , sigamos, pero luego les voy a explicar bien, a qué se refieren estas palabras.
94. N: ¿Esto de quién es?
95. n: de (A) o de (B)
96. P: (B), ¿Por qué? no es más ordenado (se vuelve el profesor lo encontrado) como así que (N) me lo tiro.
97. n: (N) me lo tiro profe.
98. P.: (N) que hemos dicho de las cosas, ¡que no se tiran! ¿Qué más (A)?
99. N: participación
100. P: claro cuando hay participación, bueno ahí juegan las palabras terminadas en CION
101. Tenemos que aclarar para que no nos vayamos a confundir, pero bueno, sigamos con eso de participar.
102. n: compromiso
103. P: ¡compromiso! Bueno, del verbo comprometer, pero yo les voy a explicar, pero... ahí tendríamos que dar una explicación diferente. ¡Listo!, bueno, ya ahora, voy a revisar los cuadernos.
104. N: ¿profe?
105. P: pero es que a todos no los puedo escuchar, si los escucho a todos, no los podré escuchar.
106. Ahora vamos hacer una actividad complementaria.
107. (Comienza el profesor a escribir en el tablero: Actividad complementaria)
108. P: Vamos a hacer un complemento para que puedan entender un poquito. (Toma la regla para dividir el tablero en tres cuerpos).
109. P: Bueno ¡pilas con la actividad!
110. P: Primer punto en la actividad complementaria, recuerden que hemos trabajando los verbos y los sustantivos concretos y los sustantivos abstractos, bueno.
111. n: ¡profe, está siendo mucho sol!
112. [los niños]
113. P: ¡(C)!, concentraditos que vamos a explicar, vamos a escribir una oración con cada verbo que yo les voy a escribir aquí, ¡listos!

114. Primera palabra (J) primer verbo.
115. N: ¡observa!
116. P: ¿esta distraído?
117. N: ¡observa!
118. N: ¿es un verbo.
119. P: si
120. Actividad complementaria
121. Tablero :
122. Observa
123. Sugiere
124. Explica
125. Comete
126. Fue
127. Es
128. Vamos
129. Fabrica
130. P: a ver, (M)
131. Ns : explica
132. P: comienza en otro cuerpo del tablero punto
133. N: profe siga, yo voy con usted.
134. N: profe usted ya anoto los que clasificaron.
135. P: ah ¡ yo los que clasificaron en la semántica claro que sí ; pues ojala mañana sean más necesito que clasifiquen más por que al principio eran cuatro y ya van clasificando mas
136. Crean un cuento con los siguientes sustantivos :
- i. (Nombres concretos )
137. Casa
138. Bosque
139. Manzana
140. Palo
141. Aguja
142. Haz el dibujo del cuento
- b. SOLUCION.
143. N: usted dijo que va a cambiar a Noguera. A Dana.
144. N: ¡pa´ que me pegas! ¿yo que te estoy haciendo?
145. n. cámbieme de puesto es que me está molestando.
146. P: no sustantivos. Es que tú primero debes sentarte bien y guardar bien las cosas en la cartuchera. Guarde bien las cosas y no pasa nada.
147. N: profe ya no más, ¡puntos!
148. P: este es el último. Listo
149. P: desarrollo.
150. A ver qué pegaste ; árbol no porque árbol es concreto , este no te sirve ( revisa cuadernos de niños )
151. Uno solito tuviste (F) tienes que prestar más atención a la explicación.
152. Pasa a otro puesto.
153. N: no tenía, Periódico

154. P. tienes que trabajar, tú siempre me haces lo mismo. Escribe en el cuaderno del niño
155. Y escribe: no realizo la actividad. ¡Ojo que la desatrasada es con su papá! él vino hablar.
156. He acuérdesese que cuando escribimos solución o desarrollo se deja un espacio sino todo queda amontonado.
157. N: ¿qué es sugiere?
158. P: por ejemplo yo te sugiero que estudies para que te vaya bien, o mi papá me sugiere que estudie por la mañana por que de noche se me dañan los ojos.
159. N.: profe ¿cuál cuento?
160. P: tú te los vas a inventar, el hecho es que estén estas palabritas y recuerde que donde estén las palabras, colóquelas con otro color para yo ver si están.
161. N: ¿hay que hacer un cuento?
162. P: tú te lo vas a inventar con esas palabras. (???) pero hay que pegarlas.
163. P: Vea, he explicado dos veces, voy a explicar por última vez. ¡miren acá un momento! Para que no me vuelvan a preguntar, les he dicho a dos personas que el verbo sugiere, viene del verbo sugerir es una conjugación del verbo sugerir. Veamos un ejemplo, de lo que acabe de decir a (C), yo por ejemplo, a veces les digo, te sugiero que estudies para que te vaya bien. Pero, como aquí dice sugiere, yo puede inventar una así, mi tía me sugiere llegar temprano a casa. Entonces, sugiere es como darle una recomendación, como tratar de decirle que haga las cosas de esa manera, como para que les salga bien. El verbo es, como su nombre lo dice pertenece al ser. ¡sí entonces!, por decir...
164. N: ¿profe, he?
165. P: ¿cómo?
166. N: he
167. P: ese he, es diferente a es, porque ese he, es demostrativo. Por decir (C), es mi hermano, tiene que ver con el ser. Por decir otro, (D) es muy inteligente tiene que ver con el verbo ser, ¡cierto! Este tiene que ver con el verbo ser.
168. P: Se acuerda cuando en inglés vimos el verbo TO BE cuando vimos ARE y vimos IS, dijimos el año pasado en una oración de inglés construía así, “my teacher is small”, mi profesor es pequeño. Ahora, yo no estoy diciendo que sea yo.
169. P: Con estas palabras, con estos sustantivos van inventar un cuento.
170. P: no, las de acá son para hacer una oración (les señala la otra parte del tablero) por ejemplo: Carmen observa el (???) en la calle, otro ejemplo, mi tío observa la vaca en el parque o la finca
171. P: Yo te voy a revisar la tarea y no hay nada ( se toma la cara en señal de preocupación )
172. P: Yo iba por acá, (empieza a pasar por cada puesto del estudiante revisándole la tarea).
173. N: profe un cuento (???)
174. P: usted está como mezclando .(continua la revisión)
175. P: Si, pero recuerde que las oraciones comienzan con mayúscula son las letras más grandes. Deje de estar hablando tanto y siga haciendo, todo juicioso.
176. N: como yo.
177. P: con el punto uno son oraciones diferentes y en el punto dos es un cuento.

178. P: (A) con esta son oraciones (le señala con la mano, en el tablero) y con las del lado de allá, es un cuento. ¿Qué pasa con las hojas? con esta hoja estás perdiendo un arbolito estás, perdiendo oxígeno.
179. n: (J), no se baña.
180. P: ¡ojo! con esas orejas apenas arrancamos y ya hay cuadernos con orejas.
181. N: profe (A) me dijo (???)
182. P: aquí hay dos, bien
183. P: (A) van tres y no vas ni en el primer punto. (Se gira a ver si el niño está trabajando) voy a revisar y no ha ni arrancado ¡hágame el favor y se acomodan! que no están ni en la mitad, córranse para acá.
184. N: profe, mire, ella no ha escrito.
185. P: pero por lo menos cumplió. Por lo menos no las pegó, pero cumplió.
186. P: (C), pero mira otra vez ..., estabas atrás, que si te cambiaba te ibas a portar bien y mira otra vez córrete y mira, no metas a los demás, tu cambias y todos trabajan bien .
187. (sigue el profesor calificando otros cuadernos)
188. P: Si, pero no este no está bien tienes dos buenas y tres que te quedan faltando tienes que pegar.
189. P: Bueno, hágame el favor (N) léame la actividad,
190. N: Actividad complementaria
191. Observa
192. Siguiere
193. Explica
194. Comete
195. Fue
196. Es
197. Vamos
198. Fabrica
199. 2. Crean un cuento con los siguientes sustantivos:
200. (Nombres concretos)
201. Casa
202. Bosque
203. Manzana
204. Palo
205. Aguja
206. Haz un dibujo del cuento
- c. Solución.
207. P: M, no me dejas escuchar.
208. P: (N), tiene que subirle el volumen a la lectura.
209. P: a ver (J), léeme punto dos.
210. N: 2.Crean un cuento con los siguientes sustantivos :
211. (Nombres concretos )
212. Casa
213. Bosque
214. Manzana
215. Palo
216. Aguja

217. P: tres, a ver, (A) no me coma en clase.
218. N: has el dibujo del cuento.
219. P: que tiene que hacer. hágame el favor (C) siéntese bien, no entiendo porque la mesa (???) no entiendo pues lo primero, ya hiciste las oraciones, ¡a ver yo veo! aquí es temprano acuérdesse que antes de la P va la M.
220. P: Mi mamá, ¡a ver yo veo! Si, está bien, mi mamá observa la casa. No olviden que el verbo observar hace referencia a observar. en el punto dos esta realiza un cuento lógico que va haber más palabras y tiene que meter estas ( señala las del tablero ) porque esta E mayúscula si solo se coloca mayúscula en los nombres propios o al comienzo de una oración , ahí tienes que cambiarla .¡Ojo! mire que (A) me hizo acordar que no hay mayúsculas por en medio de la oración, a menos que sean nombres propios , porque los nombres si van con mayúscula ojo con eso ; ojo con los que están haciendo oraciones que la primera ¿cómo va?
221. N: mayúscula
222. P: la primera letra va con otro color para que nos acordemos que va con mayúscula. ¡ojo!
223. P: bonito con b. (corrigiendo uno de los cuadernos)
224. P: (en otro cuaderno) Este está mal. Mi mamá me sugiere (realiza un movimiento con las manos) está mal.
225. P: está revisando un cuaderno de una niña y leyendo la tarea.
226. Esta (???) no tiene palito. Mayúscula es la que tiene un palito acá hay que arreglarla. A ver antes de p se escribe m. Llenar es con ll.
227. P: (Sigue revisando puesto por puesto los cuadernos) Le colocaste tilde a (???) como está escrito allá. Observar con o se dice ¡observo!
228. (se devuelve el profesor para el frente del tablero)
229. P: Muéstreme el cuaderno, yo veo si ya acabo. (???) que necesitas... No ¡como así! lo que escribes, disque, “me hermano es observa” tienes que arreglar esa, o será que si yo digo mi hermano es observa ¿estará bien?
230. ( niño a un lado con un corrector mirando cómo se trabaja)
231. P: revisa como es que dice recogerme, observa con V al final. Hermano con H sino sería ermano.
232. N: profe
233. P: que dice aquí acuérdesse que esa es una H mayúscula acuérdesse que esa H mayúscula es solo para los nombres tiene que cambiarla a ver (L) por aquí hay un borrador votado de quien será.
234. se revisan otro cuaderno. Y en uno de ellos le corrige.
235. P: Mi mamá y yo los vamos o será nos vamos.
236. Esta palabra (???)
237. N: mi hermano comete un crimen.
238. (Se continúa con la revisión)
239. P: dígame limosnera, dígame limosnera diga así; li-mos –nera limosnera. no es lis sino li -mos –nera.
240. P: por aquí por aquí, a quién no le he revisado.
241. N: quiero ir al baño.
242. P: espere que venga la niña que se fue,
243. P: que se vea que me presentan algo que no me han presentado nada.
244. N: profe ya acabe.

245. P: muy bien, con (???) no le funcionó, va a tocar cambiarlo de puesto no funciona ahí, que es lo que pasa ahí (???) con esas manos hombre ¡a ver yo veo! déjeme ver cuando eso se rebosa toca votarlo porque ya no sirve eso. No más es mancharse la ropa. (el profesor le llama la atención a un niño que rebosó la tinta de corrector)
246. N: permiso para ir al baño
247. P: Ahora que me que venga...
248. N: es que esta copiando
249. P: (???)
250. N: ¡profe!
251. P: señor, señora ¡dígame!
- n: vamos para (???) pero ahora
252. n: no valla estar aquí chichando
253. N: profe yo ya acabe
254. P: ya voy
255. P: Ya llegó no.
256. n: (A) No
257. P: ahora que venga
258. N: Noguera, si
259. P: (???) con mayúscula. aquí (???)
260. P: Aquí está bien observa. pero yo observa que
261. Mi mamá me sugiere, el profesor está explicando que, yo estaba se escribe con b que ¡elivando ¿qué es? o no será elevando es una sola palabra y además es un verbo a que tienes que arreglar .
262. Niños con mucha distracción.
263. P: otro niño espere que llegue (???) no veo a (A) por qué hiciste esto aquí, por eso colocamos solución a mi no me gusta eso aquí, y comienza el profesor a corregir .
264. P: No le pidió no le regalo la señora jabón dígame que le regale jabón, no ve que eso hay que sacarlo
265. P: corrige (???) . redáctalo bien.
266. N: profe, ya acabe.
267. P: porque estas escribiendo con lapicero hay que decirle a la mami que te compre un lápiz para poder borrar los lapiceros solo para los títulos además el lapicero es muy suavcito (???), te falta mayúscula en todo a demás papá no es con mayúscula pasear con (???) .
268. Bueno vamos a sacar el cuaderno de sociales.
269. N: Si...

**Anexo B.****Consentimiento Informado - Coordinador**

Popayán, febrero 14 de 2013

Señor:

**JAVIER MURILLO**

Coordinador

Institución Educativa José Eusebio Caro – Sede Los Campos

Ciudad

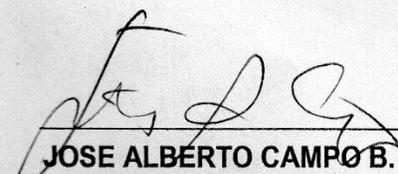
Asunto: Solicitud

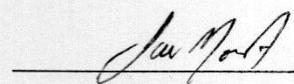
Cordial Saludo

Muy respetuosamente me dirijo a usted, con el fin de solicitarle la autorización para realizar una investigación encaminada hacia la enseñanza de la escritura, en el grado tercero. Este estudio se llevará a cabo durante el año lectivo 2013, por la cual se tendrá que hacer observación al docente de dicho grado, como también a sus estudiantes a través de grabaciones audiovisuales, entrevistas semiestructuradas, entre otros, que puedan satisfacer su total desarrollo.

Ahora bien, esta investigación es requisito para optar el título de Magister en Educación en la Universidad del Cauca en la línea de Pedagogía de la Lectura y la Escritura.

Atentamente,

  
**JOSE ALBERTO CAMPO B.**  
Maestrante.

 *Recibido*  
**JAVIER MURILLO**  
Coordinador *Feb 15-2014*

**Anexo C.****Consentimiento Informado - Profesor****Consentimiento Informado**

El propósito de este documento es darle a conocer al maestro sujeto de investigación, en qué consiste el proyecto y lo que se espera de su participación en él. La presente investigación, conducida por José Alberto Campo Buendía, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad del Cauca, tiene como objetivo comprender las prácticas pedagógicas que desarrolla un docente de tercer grado en torno a la escritura.

Si usted accede a participar en este estudio, será observado por el investigador, un par docente, en algunas sesiones de clase en las que usted refiera que va a trabajar escritura con sus estudiantes. Además, se le pedirá responder algunas preguntas en una entrevista. Lo que se observe durante las sesiones se grabará en video, y la entrevista será registrada en equipo de audio, de modo que el investigador pueda transcribir ambos tipos de registro.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y no acarrea ningún riesgo. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Los diálogos registrados en los diarios de campo como producto de la observación y las respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número y por lo tanto, serán anónimos. Tanto los registros en audio y video, como sus respectivas transcripciones, se guardarán en un archivo bajo la custodia única del investigador.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por José Alberto Campo. He sido informado de que el objetivo de este estudio es: Comprender las prácticas pedagógicas que desarrolla un docente de tercer grado en torno a la escritura. Me ha indicado también que será observado en algunas clases y que responderé a preguntas en una entrevista, lo cual tomará un tiempo aproximado de 45 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a José Alberto Campo al teléfono 3148289802.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido.

*Juan C. Quiñonez V.*  
Nombre del Participante

*[Firma]*  
Firma del Participante

Fecha: 18-02-13

## **Anexo D.**

### ***Consentimiento Informado - Padres de Familia***

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE SUS NIÑOS (AS) EN UNA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 Artículos 14, 15 y 16, a continuación se establece el siguiente acuerdo de participación en una investigación no experimental:

Se nos ha informado que la presente investigación consiste en un estudio académico, en el que no se realizarán experimentos, cuyo objetivo es comprender las prácticas pedagógicas que desarrolla un docente de tercer grado en torno a la escritura en la Institución Educativa José Eusebio Caro con sede en los Campos durante el año lectivo 2013 de la ciudad de Popayán – Cauca.

También se nos ha manifestado que los hallazgos de este estudio serán socializados al profesor investigado, a los demás docentes que conforman la sede y a nosotros, como padres de los estudiantes. Se esperaría que el conocer las prácticas de enseñanza que desarrolla el docente de tercer grado en torno a la escritura, conlleve a él y a los demás maestros a reflexionar de manera positiva, sobre sus propios quehaceres pedagógicos y con ello se genere propuestas encaminadas hacia el fortalecimiento de la escritura. Lo anterior podría beneficiar el aprendizaje de nuestros hijos.

Se nos ha informado que el tiempo de duración del presente estudio corresponderá al año lectivo 2013 en algunas sesiones en las que el profesor oriente el aprendizaje de la escritura. Se tomarán registros en video de algunas clases de lengua castellana y se fotocopiarán algunas hojas de algunos cuadernos de esta asignatura de los niños. Los registros de video serán observados solo por el investigador y su asesora. Cuando los videos, o fotos derivadas de los mismos, se presenten en un acto académico, se cubrirá la identidad de los niños.

**MOLESTIAS Y RIESGOS:** certifico que se nos ha informado que para la presente investigación, nuestros hijos (as) no estarán expuestos a riesgo alguno que pueda causar daño físico, psicológico, social, legal o de otro tipo. Por el contrario, podrán beneficiarse de las reflexiones y transformaciones que desarrollen los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

**CONFIDENCIALIDAD:** se nos ha asegurado que la observación realizada por el docente investigador es de total confidencialidad al no revelar nombres, características o situaciones comprometedoras que posibiliten las identificaciones de los niños participantes. Se nos ha dado seguridad de que no se identificará a los niños en las presentaciones o publicaciones que se hagan de este estudio y que los datos relacionados con su privacidad serán manejados en forma confidencial. La información recolectada en este estudio tendrá una finalidad académica y conoceremos los resultados.

**BENEFICIOS:** el beneficio es colectivo y nuestra participación directa o indirecta, no incluye compensación económica y no tendré que acarrear ningún tipo de gasto o costo.

**LIBERTAD DE PARTICIPACIÓN:** también se nos ha informado que la participación de los niños (as) en la presente investigación es completamente voluntaria y tendrán la libertad de retirarse en el momento en que deseemos. Por todo lo anterior, aceptamos que nuestros hijos (a) participen voluntariamente en la presente investigación, firmando el cuadro que a continuación aparece.

