

1-1-2017

Análisis y cualificación de prácticas pedagógicas en la enseñanza de la escritura del cuento en grado tercero del CED Jairo Aníbal Niño

Alexandra Pulido Ramírez

Claudia Santamaría Quintero

Yaneth Torres Mendivelso

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia

Citación recomendada

Pulido Ramírez, A., Santamaría Quintero, C., & Torres Mendivelso, Y. (2017). Análisis y cualificación de prácticas pedagógicas en la enseñanza de la escritura del cuento en grado tercero del CED Jairo Aníbal Niño. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/387

This Tesis de Doctorado y Maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

**ANÁLISIS Y CUALIFICACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA
ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DEL CUENTO EN GRADO TERCERO DEL CED
JAIRO ANÍBAL NIÑO.**

**ALEXANDRA PULIDO RAMÍREZ
CLAUDIA SANTAMARIA QUINTERO
YANETH TORRES MENDIVELSO**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
BOGOTÁ, D.C., JULIO DE 2017**

**ANÁLISIS Y CUALIFICACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA
ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DEL CUENTO EN GRADO TERCERO DEL CED
JAIRO ANÍBAL NIÑO.**

**ALEXANDRA PULIDO RAMIREZ
CLAUDIA SANTAMARIA QUINTERO
YANETH TORRES MENDIVELSO**

**Proyecto de grado presentado como requisito para optar al título de
MAGISTER EN DOCENCIA**

**Tutor (a):
DR. ALFONSO CÁRDENAS PÁEZ**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
BOGOTÁ, D.C., JULIO DE 2017**



RECTOR:
ALBERTO PRADA SANMIGUEL, FSC.

VICERRECTOR ACADÉMICO:
CARMEN AMALIA CAMACHO, PhD

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
GUILLERMO LONDOÑO OROZCO, PhD

DIRECTOR PROGRAMA
FERNANDO VASQUEZ RODRÍGUEZ

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
EDUCACIÓN, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

TUTOR DE TRABAJO DE GRADO:
DR. ALFONSO CÁRDENAS PÁEZ.

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C., Julio de 2017

Dedicatorias

A Dios que es mi guía en el camino. A mis hijos que con su amor y comprensión han apoyado mis proyectos. A mis amigos que han sido apoyo incondicional en este capítulo de mi vida. Y a mi padre, aunque ya en el cielo, siempre me inculcó la humildad, honestidad y el ser una profesional.

Alexandra Pulido

A Dios por darme la oportunidad de tener una familia tan comprensiva, en especial a mi amado esposo Fredy León, ya que, sin su apoyo incondicional no hubiese alcanzado este nuevo logro profesional. Y a mis hijos que son esa fuerza para seguir adelante todos los días.

Claudia Andrea Santamaría

Dedico este logro a Dios, por darme la oportunidad de vivir y por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente.

Yaneth Torres Mendivelso

Agradecimientos

A Dios y a la vida por darnos la oportunidad de alcanzar un nuevo logro profesional. A nuestras familias que estuvieron en todo momento apoyando este proceso.

A nuestro tutor el Doctor Alfonso Cárdenas, por su tiempo, dedicación y por creer en nosotras desde el primer momento que decidió dirigir esta investigación, a la Universidad de la Salle por darnos la oportunidad de llevar a cabo nuestros estudios de posgrado, y a todos los maestros que nos apoyaron durante estos años.

A la Secretaría de Educación, por confiar en nosotros y en nuestra profesión de educadores, para hacer posible el título de ser magísteres en docencia.

Resumen

La presente investigación se encuentra inscrita en el macroproyecto “Didácticas y prácticas de la escritura en el aula”, que pertenece a la línea de investigación “Educación Lenguaje y Comunicación” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle, realizada con la asesoría del Doctor Jesús Alfonso Cárdenas. El objetivo de este proyecto fue identificar y describir las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la escritura del tipo textual cuento y plantear una estrategia didáctica para los maestros del Centro Educativo Distrital Jairo Aníbal Niño con mediación de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC). Su enfoque metodológico fue cualitativo, con un método descriptivo hermenéutico. Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron entrevistas semi-estructuradas, observación no participante y participante, por medio de un seminario taller. Entre los resultados más significativos se encontró que las prácticas dominantes que adelantan las docentes para la enseñanza de la escritura son las expositivas; a su vez, las maestras partícipes no tienen el hábito de escribir debido a que es vista como una obligación o un requisito, evidenciando poca trascendencia en los procesos de pensamiento. Hay que mencionar que esta investigación propuso una estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura con el uso del tipo textual cuento mediada por Tecnologías Aprendizaje y Conocimiento (TAC) con la plataforma web Titanpad©, gracias a la cual se pudo evidenciar una mayor motivación, participación e interés por la escritura, por parte de los estudiantes y maestros que intervinieron en esta investigación.

Abstract

This research project is framed in the macroproject "Didactics and practices of writing in the classroom", which belongs to the research line "Education, Language and Communication" of the Faculty of Education Sciences of the University of La Salle. This research was carried out with the advice by Dr. Jesús Alfonso Cárdenas. The main aim of this project was to identify and describe the pedagogical practices related to the story telling writing teaching as a textual type, as well as, to propose a didactic strategy for the teachers of the Jairo Aníbal Niño District Educational Center with mediation of *Technologies, knowledge and learning (TKL)*. Its methodological approach was supported in the qualitative paradigm, with a descriptive hermeneutical method. The techniques used for data collection were semi-structured interviews, non-participant and participant observation, throughout a workshop seminar. The most significant findings in this research were that the dominant practices in the writing teaching are the expositive ones, besides, the participating teachers are not in the habit of writing because this practice is seen as an obligation or a requirement, this is an evidence of little transcendence in thought processes. It is necessary to mention that this research proposed a didactic strategy for writing teaching through story telling textual type, mediated by TKL with the web platform Titanpad ©. This platform helped to evidence a greater engagement, participation and interest in writing shown by the students and teachers who participated in this research.

Contenido

Resumen.....	1
Abstract.....	2
Introducción	8
Capítulo 1: Identificación y caracterización inicial	11
1.1 Definición del problema	11
1.2 Justificación	16
1.3 Objetivos.....	18
1.3.1 Objetivo General.....	18
1.3.2 Objetivos Específicos.....	18
1.4. Contexto institucional	19
Capítulo 2: Revisión de la literatura	21
2.1. Antecedentes.....	21
2.1.1 En el ámbito internacional.....	21
2.1.2 En el ámbito nacional.....	24
2.1.3 En el ámbito local	27
2.2. Marco conceptual.....	30
2.2.1 Prácticas pedagógicas	30
2.2.2 Didáctica general	33
2.2.3 Escritura.....	35
2.2.4 Tipología textual	37
2.2.5 Tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC)	38
Capítulo 3. Diseño metodológico	41
3.1. Población.....	41
3.2 Enfoque Metodológico Cualitativo.....	41

3.3 Método descriptivo hermenéutico.....	43
3.4. Ruta para la producción de la investigación	43
3.5 Estrategia de intervención seminario taller.....	44
3.6 Técnica de investigación.....	45
3.6.1 La Entrevista semiestructurada.	45
3.6.2 Observación no participante	46
3.6.3 Observación participante	47
3.6.4. Análisis de datos	47
Capítulo 4: Interpretación y Hallazgos	55
4.1. Análisis de las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de escritura de cuentos, que realizan los maestros de grado tercero de primaria del CED Jairo Aníbal Niño en torno al tipo textual cuento.....	56
4.1.1. Prácticas pedagógicas de escritura.....	56
4.1.2. Escritura de las docentes como práctica a nivel personal	65
4.1.3. Tipo textual cuento	69
4.2. Estrategia didáctica mediada por las TAC para la escritura del cuento.....	71
4.2.1. Trabajo con docentes	72
4.2.2. Trabajo con estudiantes.....	75
4.3. Percepción de los docentes frente a la estrategia didáctica mediada por TAC en sus prácticas relacionadas con la escritura del tipo textual cuento.	77
Conclusiones.....	79
Prospectiva de la investigación.....	83
Limitantes	86
Referencias.....	87
Anexos	95

Lista de Tablas

Tabla 1. Comparativo de resultados Pruebas Saber CED Jairo Aníbal Niño años 2014 y 2015..	13
Tabla 2. Categorías y criterios de las entrevistas semiestructuradas	46
Tabla 3. Codificación de las unidades	48
Tabla 4. Formato para entrevista	49
Tabla 5. Términos recurrentes y relaciones con las pre-categorías Ent-S2	50
Tabla 6. Interrelaciones semánticas	52
Tabla 7. Tipos de prácticas pedagógicas de escritura identificadas en los maestros de grado tercero de primaria del CED Jairo Aníbal Niño en torno al tipo textual cuento.....	59

Lista de Figuras

Figura 1. Puntaje promedio y desviación estándar. Lenguaje - grado tercero. Colegio Jairo Aníbal Niño años 2014 y 2015. ICFES (2016b).....	15
Figura 2. Clasificación de las prácticas pedagógicas.....	31
Figura 3. Campos semánticos.	54

Lista de Anexos

Anexo 1. Formato para la entrevista	95
Anexo 2. Formato de Evaluación Seminario Taller.....	97
Anexo 3. Formato de entrevista posterior a la implementación de una estrategia pedagógica con el uso de TAC	98
Anexo 4. Formato De Consentimiento Informado	99

Introducción

La presente investigación se encuentra inscrita en el macroproyecto “Didácticas y prácticas de la escritura en el aula”, que pertenece a la línea de investigación “Educación Lenguaje y Comunicación” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle; surgió de la necesidad de conocer cómo desarrollan las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la escritura del cuento, un equipo de docentes del grado tercero del Centro Educativo Distrital (CED) Jairo Aníbal Niño de la localidad de Kennedy en el Distrito Capital, y como la mediación de algunas TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento) como Titanpad© y Códigos QR pueden aportar a la innovación de dichos procesos.

En relación con el objetivo planteado en esta investigación es importante iniciar resaltando que la escritura se reconoce como una práctica social letrada basada en un proceso alfabético que produce sentido en un determinado contexto a través de textos, así como lo plantea Cárdenas (2007) “esta representa un modo del quehacer intelectual de los seres humanos, es pensamiento en acción; se basa en operaciones discursivas (por ejemplo, define, conceptualiza, categoriza, analiza, describe, argumenta) y, adicionalmente, acompaña otras prácticas, como las pedagógicas” (p. 76).

Para el caso de la institución en cuestión, se pudo identificar que a la luz de los resultados de las pruebas SABER de los años 2014 y 2015 (ICFES, 2016b) el rendimiento académico relacionado con las habilidades de escritura es significativamente bajo, comparándolos con los de otras instituciones de carácter privado; si bien dichos datos la ubican por encima de otras escuelas públicas de la ciudad, sus resultados son heterogéneos encontrando algunos muy por encima de la media y otros muy por debajo, observación que permite inferir la existencia de dificultades en el desarrollo de prácticas pedagógicas eficientes (ICFES, 2016a).

El planteamiento anterior permite sustentar la necesidad de identificar y describir las prácticas pedagógicas que realizan los docentes alrededor de la escritura y la pertinencia de plantear estrategias que innoven dichas actividades y logren disminuir la brecha entre los estudiantes, frente a sus resultados en las pruebas estandarizadas.

En relación a lo anterior, la descripción de las prácticas pedagógicas se soporta en el concepto que propone Achili (1986), quien señala que estas comprenden las actividades, técnicas y procesos que desarrolla el docente dentro del aula con el objetivo de propiciar la enseñanza y el aprendizaje; en segunda instancia, la clasificación de prácticas pedagógicas propuesta por Mondragón (2004), quien las categoriza en prácticas: a) expositivas, caracterizadas por la transmisión de información y la acumulación de conocimiento, en donde el papel del estudiante es completamente pasivo; b) prácticas constructivas, en donde se resalta el papel activo del estudiante como responsable de la construcción de su propio conocimiento, y c) prácticas lúdicas, que consideran la organización del juego para desarrollar aprendizajes.

Adicionalmente, se propuso mostrar una estrategia didáctica soportada en la mediación tecnológica de códigos QR y de la plataforma Titanpad[®] que hacen parte de las TAC¹, como una alternativa para el desarrollo de las practicas pedagógicas, orientada a fortalecer el trabajo colaborativo, aumentar el interés y la motivación por los procesos de escritura del tipo textual cuento. Lo anterior considerando que, aunque los docentes reconocen las ventajas y posibilidades del uso de las TAC en los ámbitos académicos, realmente son subutilizadas, ya sea por desconocimiento o desinterés (Koh, Chai, y Lim, 2015).

De esta forma, el desarrollo de la presente investigación se soportó en el enfoque cualitativo optando por el método descriptivo hermenéutico, dentro de la que se utilizaron diferentes instrumentos para la recolección de datos, como la entrevista semiestructurada, la observación no participante y la participante. Estos fueron aplicados en diversos momentos del proyecto, distinguiendo una descripción previa de las prácticas educativas de las docentes. Luego una intervención mediante el desarrollo de un seminario-taller con las docentes, acompañado de una evaluación del trabajo realizado y finalmente la observación de una clase dirigida por una de las docentes en la que aplicó las actividades propuestas; es necesario aclarar que la presente investigación no tiene por objetivo hacer una descripción de la practicas pedagógicas luego de

¹ Se plantea que los códigos QR y la plataforma mencionada hacen parte de las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, por cuanto con su uso pedagógico, intencionado, se fomentan específicamente prácticas en las que predominan procesos de construcción de aprendizajes y conocimientos en la interacción mediada. De otra forma sería innecesario extraer su presencia de las ya denominadas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), en tanto no solo informan, y no solo comunican.

presentada la estrategia didáctica mediada por Códigos QR y Titanpad©; no obstante, se determina la percepción que tienen las docentes frente a la mediación de las TAC utilizadas en esta investigación resaltando la posibilidad de gestar una innovación de su quehacer docente, este aspecto puede servir como soporte a futuras investigaciones.

Capítulo 1: Identificación y caracterización inicial

El presente capítulo hace una descripción preliminar de la investigación titulada: “Análisis y cualificación de prácticas pedagógicas en la enseñanza de la escritura del cuento en grado tercero del CED Jairo Aníbal Niño”. En este apartado se encuentran explícitos los siguientes aspectos: definición del problema, justificación, objetivos y contexto institucional.

1.1 Definición del problema

La escritura es uno de los procesos pedagógicos del lenguaje y una práctica social letrada que, a pesar de su importancia, ha sido descuidada en la educación básica primaria y secundaria. González y Laguado (2007) afirman que las prácticas de enseñanza de la escritura son tradicionales, fragmentadas y ajenas al sistema educativo y a los contextos en los cuales se enseña; este descuido tiene que ver con varias razones: una de ellas consiste en que la escuela como espacio de formación es poco sensible a lo que pasa en el contexto social, no solo desde el punto de vista de los avances en la comprensión del fenómeno educativo, sino en las maneras como cambian las visiones, las percepciones y las mediaciones acerca del mismo. A su vez, Ferreiro (1997) señala que la escuela se ha convertido en un campo de aplicación y de experimentación de algunos de esos avances, pero poco se interesa en pensar la educación desde el punto de vista estratégico, es decir, en lo que tiene que ver con la pedagogía y la didáctica frente a las prácticas que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es así como a partir de un breve diagnóstico de las pruebas Saber de 2014 y 2015 y las producciones textuales de los estudiantes, se detectó que la escritura es percibida como una tarea, si bien aceptable, muchas veces centrada en la mera función de satisfacer la labor de escribir, pero que no suele consultar las necesidades del estudiante. Al respecto, Vygotsky (1995) señala que la escuela se ha encargado de enseñar cómo trazar grafos, pero no cómo utilizar el lenguaje escrito; Botello (2013) asegura que los docentes desconocen los procesos de escritura por lo que no median un espacio formativo que contribuya a consolidarla.

Lo anterior evidencia que quienes ejercen dichas prácticas, no tienen el suficiente conocimiento que requiere el proceso didáctico de la escritura. En términos de Huérfano, Duarte,

Tinjacá y López (2001) los maestros se limitan a transmitir datos y recoger tareas, pues ni escriben, ni enseñan a escribir. En esta misma línea, González y Laguado (2007) señalan que los educadores abordan de una manera simplista y despreocupada estos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta las anteriores afirmaciones, el déficit que presentan los docentes frente a las didácticas para la enseñanza de la escritura redonda en estudiantes sin hábitos, ni capacidades académicas (Botello, 2013) dado que, “la escritura es un dispositivo fundamental para estructurar el pensamiento y para la formalización de los distintos campos del conocimiento” (Huérfano, et al., 2001, p.1). Así mismo, para González y Laguado (2007) las dificultades asociadas a la enseñanza de la escritura a través de métodos desestructurados tienen como consecuencia en el ámbito colombiano grandes cantidades de repitencia y deserción escolar.

De la misma manera, se evidencia que existe un descuido didáctico frente a los géneros textuales, descuido que también apunta al hecho, muchas veces pasado por alto, que el uso que se hace de la lengua siempre se da en términos de cierto tipo textual, llámese cuento, crónica, saludo, ofensa, etc. Adicionalmente, la escritura es asimilada como un tipo de tarea que se ordena hacer o se reduce a talleres con muy poca orientación de los docentes hacia los estudiantes (González y Laguado, 2007). En lo que respecta a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, se detecta que la escritura a pesar de ser una necesidad que cobija a todos los docentes en la escuela, es un asunto que se considera responsabilidad de una asignatura en específico: en este caso se hace referencia a lengua castellana, por lo que poco concierne a los maestros de otras áreas (Botello, 2013).

Por otro lado, y de acuerdo con las primeras observaciones hechas a estudiantes del CED Jairo Aníbal Niño en relación con la escritura en el aula, se observa la apatía que muchos de ellos tienen frente a la realización de esta tarea, lo que puede estar asociado a las prácticas pedagógicas realizadas por los maestros que participaron en la investigación; de esta manera se evidencia que se hace una escritura forzada y rápida, con el fin único de cumplir con una actividad para la clase. Con respecto a lo anterior, se puede observar que dicha labor no se hace de manera interesada y menos con agrado. Esta situación llevó a indagar —mediante entrevistas

preliminares— ¿Cómo se realizan estos procesos y qué estrategias se utilizan para motivar e incentivar la escritura?

De esta forma salió a la luz que, aunque los docentes evidencian una preocupación en lo que tiene que ver con las prácticas que acostumbran desarrollar con respecto a la escritura y sus efectos didácticos, carecen de una formación que les permita implementar procesos que involucren nuevas estrategias y garanticen mejores resultados.

Adicionalmente, se revisaron los resultados de las pruebas Saber reportados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación durante los años 2014 y 2015 (ICFES, 2016b) sobre el Colegio Jairo Aníbal Niño haciendo una comparación con otras instituciones oficiales y privadas de la capital en condiciones socioeconómicas similares, esto permitió evidenciar que el plantel se encuentra en un rango muy parecido al del promedio de los colegios públicos y muy por debajo del de los privados; este es un ejercicio que permite definir la situación a nivel de la producción escrita en la institución, pues a partir de los resultados de dichas pruebas, se pueden evidenciar debilidades en el proceso escritural. Así mismo se revisaron las desviaciones estándar de los resultados de la prueba en la institución a lo largo de los años consultados, con la intención de identificar su relación con las prácticas pedagógicas.

De esta forma, se elaboró la tabla 1 con la información recopilada que permitió conocer los niveles de desempeño del colegio Jairo Aníbal Niño a partir de dichos comparativos se sustenta la selección de esta institución para hacer la intervención.

Tabla 1. Comparativo de resultados Pruebas Saber CED Jairo Aníbal Niño años 2014 y 2015.

NIVEL DE DESEMPEÑO	GRADO 3° LENGUAJE					
	Año	2014		2015		
	CED JAN	Bogotá oficiales	Bogotá Privados	CED JAN	Bogotá oficiales	Bogotá Privados
Insuficiente	13%	12%	3%	8%	14%	3%
Mínimo	30%	29%	12%	23%	31%	12%
Satisfactorio	46%	40%	33%	51%	38%	33%
Avanzado	11%	19%	52%	20%	17%	52%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos suministrados por el ICFES Año 2014 y 2015 (ICFES, 2016b).

De acuerdo con la información registrada en la tabla 1, referente a los resultados de las pruebas Saber de lenguaje para los grados tercero del CED Jairo Aníbal Niño, se puede evidenciar que durante el año 2014 un 13% de los estudiantes se ubicaron en nivel insuficiente y para el 2015 un 8%, valores que son significativamente superiores a los de colegios privados que se hallan en un 3%; por otro lado, en el nivel mínimo se ubican el 30% y el 23% de los educandos para cada año respectivamente (ICFES, 2016b). Estos resultados de acuerdo con los descriptores sobre escritura utilizados por el ICFES (2016a) indican que aquellos ubicados en el nivel insuficiente no superan los interrogantes de menor complejidad de la prueba; por otro lado, para los que se ubicaron en el nivel mínimo de acuerdo con el ICFES (2016) se espera que puedan utilizar conectores de adición simple y puedan identificar el tipo de texto que requieren para cumplir algún propósito.

Otro punto es el referido a aquellos que se encuentran en el nivel satisfactorio de la prueba, quienes deberían ser capaces de inferir los argumentos explícitos de los textos, seleccionar y organizar información e identificar las anomalías de los escritos cortos. Finalmente, el nivel avanzado que corresponde al 11% y 20% de los estudiantes del colegio Jairo Aníbal Niño del grado tercero es significativamente inferior al 52% del promedio de los colegios privados. En esta categoría, de acuerdo con el ICFES (2016a) se espera que los niños puedan relacionar el propósito, el tema y el tipo de texto en relación con la necesidad comunicativa, seleccionar y organizar información de acuerdo con un criterio dado, explicar la anomalía (lexical u ortográfica), proponer la corrección de escritos cortos y sencillos y seleccionar los conectores que le permitan limitar, contradecir o ligar dos ideas temporalmente o establecer la relación causa/efecto.

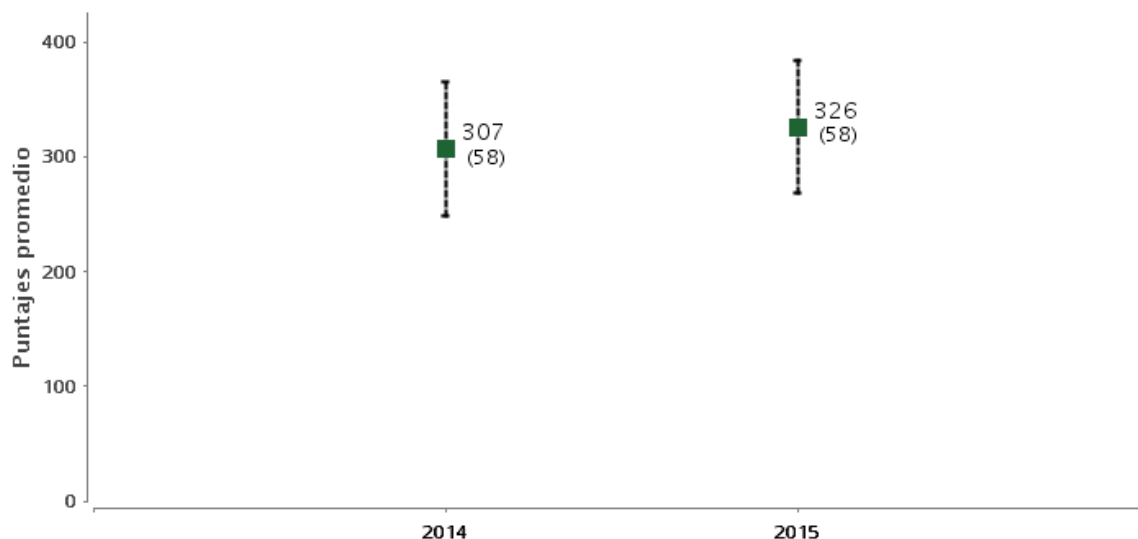


Figura 1. Puntaje promedio y desviación estándar. Lenguaje - grado tercero. Colegio Jairo Aníbal Niño años 2014 y 2015. ICFES (2016b)

Por otro lado, en la figura 1 se pueden observar los resultados en la prueba de lenguaje del grado tercero, correspondientes a los puntajes promedio que fueron de 307 para el 2014 y de 326 para el 2015 y la desviación estándar que fue de 58 para los dos años. El análisis de estos datos permite inferir que hay una gran heterogeneidad en los resultados obtenidos por los niños en dichas pruebas, pues se evidencia valores muy alejados de la media, efecto que de acuerdo con el ICFES (2016a) evidencia brechas en los procesos de aprendizaje que entorpecen los procesos de enseñanza; de esta forma el resultado ideal equivaldría a valores menores en la desviación estándar, lo que además facilitarían el desarrollo del aula permitiendo la adopción de estrategias de enseñanza unificadas (ICFES, 2016a).

Adicionalmente es importante señalar el divorcio que existe entre los docentes y las tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC), reflejado en el desconocimiento de las herramientas disponibles, de las posibilidades didácticas y de las posibles mediaciones que se pueden realizar con ellas, en algunos casos por falta de interés y en otros por temor (Koh, Chai, y Lim, 2015). A pesar de esto los docentes reconocen la importancia y las posibles ventajas de su uso.

Apoyados en lo expuesto anteriormente y después de haber realizado un análisis desde diferentes miradas, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas, relacionadas con la enseñanza de la escritura utilizando el tipo textual cuento, de las docentes del grado tercero del Centro Educativo Distrital Jairo Aníbal Niño y qué posibilidades ofrece la incorporación de las TAC para la innovación de estas?

1.2 Justificación

De acuerdo con lo mencionado en la definición del problema hay suficientes soportes (Huérfano, et.al. 2001), (Botello, 2013), (González y Laguado, 2007) para poder afirmar que las prácticas pedagógicas de los docentes determinan la calidad de la enseñanza en aspectos claves como la escritura; además, algunos autores como Mezzadra, y Veleda (2014) aseguran que la cualificación docente es la única vía para una mejora educativa, haciendo énfasis en la importancia de la formación de los maestros. De esta forma se puede justificar la presente investigación desde tres aspectos: el primero de índole académico, que es el proporcionado por la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, otro de importancia institucional, relacionado con las políticas educativas nacionales y distritales y un tercero pedagógico-didáctico en el que se consideran las prácticas docentes como motor de transformación de la educación.

En relación con lo anterior, cabe resaltar que la línea de investigación “Educación Lenguaje y Comunicación” perteneciente a la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle, considera que los procesos de comunicación entre la escuela y los estudiantes tienen un desfase, pues la escuela mantiene una comunicación lineal basada en el libro de texto mientras que los estudiantes están inmersos en la sociedad de la comunicación e información, mediados por otros procesos comunicativos (Universidad de Salle, 2013).

Por esta razón se hace prioritario que la investigación “cree e invente, que no solamente describa y señale, sino que proponga. Una investigación-creación en sentido estricto, que investigue para que puedan resultar mejores mensajes, más participativos; mejores currículos, mejores ambientes de aprendizaje y docentes más críticos e “integrados” a esta sociedad de la

información” (Universidad de la Salle, 2013, p 38.). De igual manera se reconoce la necesidad de abordar las transformaciones socioculturales devenidas del desarrollo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), que para la presente investigación se busca sean aplicadas y medien los procesos de enseñanza aprendizaje como TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento. Así como lo plantea Galindo (2014) quien considera que las TIC en la escuela no deben ser una mera mecanización de la escritura, sino que estas tecnologías deben facilitar los procesos innovadores y la construcción de los conocimientos en el aula y fuera de ella. Así mismo, conocer y explorar las posibilidades didácticas que pueden ofrecer las TIC en torno a la enseñanza y aprendizaje, capaces de transformar las prácticas en los maestros.

Por otro lado, de acuerdo con lo consagrado en el Plan Nacional de Lectura y Escritura (MEN, 2016) la nación se ha propuesto el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura al fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura de los estudiantes de educación preescolar, básica y media, considerando como uno de los aspectos relevantes la formación de los docentes como agentes de transformación. De forma similar, el plan distrital de lectura y escritura “Leer es Volar” propone fortalecer los procesos lecto escritores pues los considera la base del aprendizaje; así mismo asume que es vital la participación de los maestros en el desarrollo de estrategias pedagógicas que incentiven la lectoescritura (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016).

En respuesta a lo anterior, la presente investigación propone una estrategia didáctica que pueda innovar las prácticas pedagógicas de los docentes en torno a la enseñanza de la escritura del cuento como tipo textual, mediada por el uso pedagógico de la plataforma web de escritura colaborativa Titanpad©; como ya se dijo, la razón de esto consiste en que de acuerdo a las observaciones realizadas en la institución educativa objeto del presente estudio, así como la reflexión sobre las prácticas docentes, la consulta con otros colegas y la revisión documental, se detecta que el trabajo escritural con el cuento, en general, se enmarca en prácticas docentes tradicionales orientadas más a la lectura que a la producción textual; en esta misma línea, García (2015) afirma que estas consisten mayoritariamente en la memorización de grafías y sonidos, sin la búsqueda de un sentido de lo que realizan. Con tal fin, se justifica la descripción de las prácticas docentes como punto de partida para proponer a los maestros estrategias pedagógicas innovadoras que permitan potenciar los procesos de lectura y escritura.

Por esto, es importante que los docentes cuenten con alternativas que potencien el desarrollo del conjunto de habilidades propias de la escritura. Es así que la presente investigación se perfila como una respuesta a las dificultades identificadas y señaladas en la descripción del problema, al construir una propuesta basada en el cuento —como medio de comunicación escrita— que ofrezca la posibilidad de generar estrategias, apoyadas en la mediación que ofrecen las TAC “Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento” de manera que, con base en el conocimiento del cuento como tipo textual, se pueda dar a la escritura el papel fundamental de potenciar los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

Ahora bien, la principal razón que lleva a seleccionar el CED Jairo Aníbal Niño, es precisamente el conjunto de observaciones recopiladas de la revisión de los resultados de las pruebas Saber de los años 2014 y 2015,—según se evidencia en el descripción del problema—y las sugerencias planteadas desde los mismos docentes de la Institución, que reconocen la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas de los mismos para beneficiar a los niños y mejorar los resultados a partir del desarrollo de habilidades comunicativas, no solo desde el área de lenguaje, sino desde todas las demás.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General.

Identificar y describir las prácticas pedagógicas de los maestros del Colegio Educativo Distrital Jairo Aníbal Niño, relacionadas con la enseñanza de la escritura del tipo textual cuento y plantear una estrategia mediada con Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento para cualificar dichas prácticas.

1.3.2 Objetivos Específicos.

Analizar las prácticas pedagógicas de escritura que realizan los maestros de grado tercero de primaria del CED Jairo Aníbal Niño en torno al tipo textual cuento.

Mostrar una estrategia didáctica mediada por la plataforma web Titanpad© y los códigos QR, para innovar la enseñanza de la escritura del tipo textual cuento.

Determinar la percepción de los docentes frente a la estrategia didáctica mediada por la plataforma web Titanpad© y los códigos QR en sus prácticas relacionadas con la enseñanza de la escritura del tipo textual cuento.

1.4. Contexto institucional

El CED Jairo Aníbal Niño es una institución educativa de carácter público, adscrita a la Secretaría de Educación del Distrito, ubicada en el barrio Patio Bonito de la localidad de Kennedy. Desde su fundación, en 1976, en el galpón de una casona dentro de los predios de una finca, la comunidad adecua tres aulas para 1º, 2º y 3º de educación Básica Primaria; enseguida, empiezan los trámites con la Secretaría de Educación para la construcción de aulas adecuadas para ofrecer toda la primaria. En 1980, durante el gobierno de Turbay Ayala es inaugurado el colegio en casetas prefabricadas construidas sobre placas de concreto, hacia 1988 se inaugura una planta física de dos pisos con infraestructura de concreto, la cual fue financiada por el Banco Interamericano de Desarrollo. De este modo, el centro educativo amplió su capacidad para 16 cursos; Luego, en el año 2003 la Institución implementa el programa de aceleración del aprendizaje y primeras letras en básica primaria para atender a la población de niños, niñas y jóvenes en extra edad. Debido a la cantidad de población por fuera de las aulas, la Secretaría de Educación se ve en la obligación de iniciar una aplicación y compra un lote en el Tintal para construir otra sede (CED Jairo Aníbal Niño, 2015).

El Colegio Jairo Aníbal Niño ofrece educación desde grado preescolar hasta noveno. Su objetivo es potenciar las competencias y habilidades comunicativas a través del aprendizaje significativo y con esto lograr la generación de discursos y prácticas transformadoras de la realidad social. Considerando el Proyecto Educativo Institucional (PEI), (CED Jairo Aníbal Niño, 2015): “Formando seres humanos en valores encaminados a la interacción con el entorno y el desarrollo de habilidades a través del arte y la cultura” se puede advertir su énfasis en

Comunicación, Arte y Expresión, desde el cual se genera una necesidad de mejorar la comunicación y la expresión, a partir de la escritura.

Teniendo en cuenta que la escritura es un proceso de comunicación importante en la actualidad y es vista como una práctica que se fundamenta en la producción letrada de textos cuya manifestación siempre se da en determinados tipos textuales, la presente investigación es un aporte al trabajo didáctico sobre la escritura para contribuir al desarrollo del PEI y al mejoramiento de la calidad de las prácticas pedagógicas de los docentes a partir de una estrategia didáctica.

Capítulo 2: Revisión de la literatura

El presente capítulo hace un recorrido sobre los antecedentes relacionados con el cuento como tipo textual, la escritura y el uso de tecnologías como herramientas mediadoras y su uso en las prácticas pedagógicas de los docentes. A continuación, profundiza en los fundamentos conceptuales que orientaron el estudio, permitiéndonos una visión exhaustiva del conocimiento con respecto al campo del problema de investigación

2.1. Antecedentes

Para la fundamentación de la presente investigación, se hizo una revisión documental que abarca los ámbitos internacional, nacional y regional de algunos autores e investigaciones relacionadas con la propuesta. Así mismo se hicieron consultas en bibliotecas y portales educativos, las cuales giran en torno a la producción escrita bajo la mediación de tecnologías.

2.1.1 En el ámbito internacional.

Marczak (2015) desarrolló un trabajo investigativo titulado “Online Collaborative writing: Learners Perceptions and Practices” el que se propuso identificar las percepciones de los estudiantes frente al trabajo colaborativo en la escritura de textos mediados por la herramienta tecnológica “Titanpad©”; este estudio se desarrolló con 108 estudiantes de diferentes instituciones de Cracovia (Polonia) que tuvieron la oportunidad de trabajar colaborativamente en la creación de una historia de no más de 200 palabras, para ello se le propuso a todos los grupos que iniciarán con la misma frase, a partir de la cual desarrollarían sus narrativas. De otro lado, este proyecto se soportó sobre el paradigma cualitativo y como técnica se llevó a cabo un análisis

de las producciones escritas de los jóvenes, quienes debían responder en un párrafo cuáles eran los beneficios de la escritura colaborativa. Luego de realizada la experiencia, se analizó el proceso que siguieron para crear el documento gracias al registro de actividades que guarda la aplicación utilizada.

Como principal hallazgo de la observación el autor reporta que los estudiantes se vieron involucrados de manera activa en el desarrollo de la narrativa; adicionalmente, resalta que la trama y desarrollo de la historia goza de detalles y una profundidad superior a la que podía tener si se hubiera desarrollado la actividad de manera tradicional; lo anterior fue relacionado con los procesos de comunicación en el chat, gracias al cual realizaron corrección entre pares, negociaron las estrategias para la escritura, establecieron las reglas y roles, definieron una estructura para la trama de la historia, hicieron explicaciones de cómo utilizar las herramientas tecnológicas y realizar búsquedas de información, corrigieron los escritos de sus pares y los propios. Todas las anteriores actividades enriquecen el trabajo colaborativo y el aprendizaje.

Por otro lado, la revisión de los escritos reporta que los estudiantes identificaron como principales beneficios: la capacidad de escribir de manera sincrónica como una forma de fortalecer el trabajo en equipo; la puesta en común de ideas y conocimiento como un mecanismo para enriquecer el desarrollo de la actividad, garantizando que el producto final fuera más que la suma de ideas; el fortalecimiento de las habilidades de cooperación como miembros de un equipo; mejora de la capacidad de mantenerse enfocado y trabajando, pues son monitoreados por sus compañeros; incremento de la motivación e interés por la escritura; la posibilidad de aprender de sus propios compañeros; la disminución de la ansiedad frente al trabajo de producción escrita; desarrollo del sentido de responsabilidad y pertenencia por los textos creados.

Por otro lado, Koh, Chai, y Lim (2015), adelantaron una investigación titulada “Creating and learning through design: teacher professional development for 21st century learning” en la que se propusieron identificar cómo se transforman las prácticas docentes gracias al proceso de diseño e implementación de diversas estrategias mediadas por tecnologías, orientadas al fortalecimiento de las competencias del siglo XXI; de ellas cabe resaltar que en lo referido a los procesos de escritura utilizaron la aplicación en línea “Titanpad©”; los autores resaltan que los

docentes deben estar en capacidad de desarrollar dichas competencias en los procesos de enseñanza, siendo imperativo que se adelanten procesos de formación y se generen propuestas didácticas que viabilicen en los maestros la capacidad de cultivar en sus estudiantes las habilidades que requieren para desenvolverse en este nuevo contexto.

Esta investigación estuvo soportada en el enfoque cualitativo y se desarrolló como un estudio de caso múltiple, en el que participaron tres equipos de diez docentes cada uno, de diferentes escuelas primarias de Singapur; en este proceso acompañaron y apoyaron el diseño e implementación de estrategias pedagógicas mediadas por diferentes tecnologías de la información y la comunicación, orientadas a desarrollar las competencias del siglo XXI en tres aspectos principalmente, la escritura, las ciencias y las matemáticas. En el caso específico de la escritura se planteó una actividad que incluía la mediación con la aplicación “Titanpad[®]” como herramienta facilitadora en los procesos de escritura colaborativa en línea, en que evidenciaron bondades referidas a los procesos de organización, de negociación, de revisión y crítica entre pares, comparando esto con las habilidades de edición y producción de conocimiento; sin embargo resaltan que la simple presencia de la herramienta no es efectiva en la transformación de las prácticas, que su uso pedagógico debe ser guiado, programado y diseñado.

Finalmente, los autores señalan que los docentes involucrados en el estudio perciben que sus habilidades, capacidades y conocimiento pedagógico se ve incrementado; que sus prácticas evolucionan de ser simples actividades a estrategias que garantizan un empoderamiento de su función docente. Por otro lado, reconocen la existencia de docentes que se resisten a las innovaciones, que a pesar del trabajo y los logros conseguidos durante el acompañamiento y diseño necesitan un marco de formación permanente para que no se retroceda a las prácticas tradicionales.

Acto seguido, se reseña la investigación titulada “Reescribiendo un cuento tradicional en forma colaborativa en la wiki del aula virtual” desarrollada por Cuevas (2014), en la que se propuso analizar las virtudes, debilidades, desafíos y eficacia del uso de las TIC como mediadora en los procesos de escritura, buscando que se desligue del concepto de práctica individual arraigada al papel con un grupo de estudiantes del Instituto de Formación Docente de Neuquén, Argentina. Para el desarrollo de este proyecto la autora utilizó como soporte el modelo de

integración de TIC TPACK (Del inglés “Technological Pedagogical and Content Knowledge”, que puede traducirse como “Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y Disciplinar”). Como primer hallazgo cabe resaltar que la autora hace referencia a que las preocupaciones iniciales de los estudiantes se orientaban más al uso de la tecnología que al trabajo propuesto; sin embargo luego de superadas las dificultades se logró alcanzar los objetivos propuestos para la escritura colaborativa, notándose un incremento en la motivación e interés, a la par que también necesitaron enfrentarse a nuevos desafíos que redundaron en mejores análisis de la producción escrita, en el reconocimiento del contexto y su relación con el discurso.

Finalmente, la autora reconoce que la escritura colaborativa mediada por TIC específicamente a través de las wikis pone en marcha modelos novedosos de trabajo grupal, en el que se permite el aporte de todos, la revisión y realimentación; adicionalmente reconoce que este proceso permite desarrollar una evaluación auténtica, en la que se contemplan cuatro aspectos referidos a lo que entienden los estudiantes, los acuerdos con el docente, lo que aprenden y el trabajo que realizan.

2.1.2 En el ámbito nacional

A continuación, se relacionan las investigaciones desarrolladas en el ámbito nacional, que se consideran valiosas como soporte para el desarrollo del presente proceso investigativo por su estrecha relación con la escritura, las tecnologías de la información y la comunicación y el cuento como tipo textual; cabe aclarar que son pocas las investigaciones que toman como eje principal al cuento.

En primer lugar se encontró un trabajo de maestría de la Universidad de la Sabana titulado “Transformaciones en la producción de textos en niños de segundo de primaria a través de la integración de las TIC” de González (2011), el cual tuvo como objetivo identificar los cambios producidos en los estudiantes relacionados con la producción de textos escritos, como resultado de la integración las TIC en los planes de estudio de Lengua Castellana en el grado segundo de primaria de la Institución Educativa Técnica Pecuaría del municipio de Viracachá del departamento de Boyacá; esta investigación buscó solventar las dificultades relacionadas a la

escasa comprensión y producción de textos escritos en este ciclo inicial. Para desarrollar este proyecto educativo se tuvo en cuenta el enfoque cualitativo de carácter descriptivo; adicionalmente se incluyeron algunas técnicas mixtas para enriquecer la investigación, siendo la técnica más importante un análisis de contenido de los textos escritos por los estudiantes, en la que se tuvieron en cuenta los parámetros: Propósito del escrito; Silueta (Corresponde con el tema y aspecto general), signos de puntuación, conectores y lingüística oracional, luego de esto identificaron los siguientes hallazgos: inicialmente las condiciones en que se desarrolló este trabajo, las TIC fortalecieron los procesos lecto escriturales en los estudiantes participantes.

Por otra parte, se relaciona el trabajo de maestría de Gómez (2016) titulado “Las TIC en la enseñanza- aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua castellana”, cuyo objetivo de investigación fue estudiar cómo las TIC fortalecen el aprendizaje de la lectura y la escritura en los jóvenes de grado once de la Institución Educativa de Pance en Cali. La autora resalta la necesidad de que los docentes transformen sus prácticas, pues el cambio tecnológico ha superado la realidad de la escuela; hace referencia a las nuevas formas de acceder a la información y las dificultades que esto representa en los procesos académicos, asociados a la resistencia de los maestros por el uso de las tecnologías; adicionalmente reconoce que los estudiantes actuales son individuos activos en cuanto al consumo y producción de información gracias a los recursos informáticos.

En relación con lo anterior, el desarrollo de dicha investigación se soportó en el enfoque cualitativo apoyado en la técnica de V de Gowin, como una alternativa que le permitiera a los estudiantes problematizar y plantear soluciones a situaciones de su contexto. Luego de la ejecución del proyecto la autora reportó los siguientes hallazgos: inicialmente se evidenció que la mediación de las TIC aporta beneficios, tanto para el docente como los discentes, pues hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más ágil, atractivo y productivo; por otro lado, fortalece el trabajo colaborativo y la toma de decisiones; mejora la búsqueda y selección de información; finalmente, a la hora de redactar el texto, se nota que hay menos repetición de palabras, así mismo los jóvenes argumentan que al hacer la reescritura, es más fácil corregir utilizando sinónimos que rápidamente encuentran en el diccionario virtual.

Por otro lado, cabe resaltar el trabajo de maestría de Pajón y Salazar (2015), titulado “Uso de las Tic por parte de los docentes de la Institución educativa La Paz para la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados transición , primero, segundo y tercero”; este tuvo como objetivo describir cómo los docentes de grados de transición, primero segundo y tercero de la institución educativa de La Paz usan las TIC en sus prácticas pedagógicas para la enseñanza de lectura y escritura en Envigado: Para poder cumplir con este objetivo utilizaron un enfoque cualitativo con un método basado en el interaccionismo simbólico, el cual se interesa por la experiencia interna y por la manera como se expresa a nivel social.

Luego del desarrollo del proyecto de investigación los autores mencionan los siguientes hallazgos, en primer lugar, los docentes partícipes de la investigación le dan suma importancia a la lectura y a la escritura como ejes transversales del desarrollo académico de los niños; sin embargo, a pesar de la relevancia que le dan a este proceso, no todos propician espacios que favorezcan el desarrollo de estas habilidades comunicativas. Además, observaron que el propósito fundamental de las prácticas docentes gira en torno a la transmisión y asimilación de conceptos básicos del curso. Por otro lado, aunque los docentes valoran las TIC como recursos de gran potencial pedagógico, aún no han logrado la apropiación de estos recursos tecnológicos y su uso no trasciende en los procesos de aprendizaje; además, se quedan solo como instrumentos de acceso a la información. Por último, se resalta que en las prácticas hay poca recursividad y escaso conocimiento de estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura que podrían ser abordadas con las tecnologías.

Lo anterior, nos muestra la importancia de la escritura, y aunque estamos inmersos en un contexto en el cual abundan las herramientas tecnológicas y existen variadas aplicaciones para desarrollar procesos de escritura, éstas no se han implementado con la intención que sugieren las TAC, aún menos con el tipo textual cuento, dirigido a niños de primaria; de allí nuestro interés y la importancia de nuestra investigación, en plantear la fusión del cuento como tipo textual y las herramientas tecnológicas comprendidas como TAC.

2.1.3 En el ámbito local

En el Distrito Capital se hizo una revisión en distintas bases de datos de universidades y de investigaciones bajo la dirección del IDEP; allí se encontraron varios trabajos que sustentan esta investigación, los cuales se listan a continuación.

El primero fue una tesis de maestría de la Universidad Javeriana titulada “Uso de mediaciones pedagógicas con TIC en el fortalecimiento de la escritura inicial” de Romero, Soler y Trujillo (2016) el cual tuvo como objetivo el fortalecimiento de la escritura inicial mediada por las TIC, en dos colegios del distrito capital, uno ubicado en la localidad de Kennedy y otro en la localidad de Bosa. En las dos instituciones se evidenciaron deficiencias a nivel de las producciones escritas del ciclo inicial de básica primaria, estas fueron asociadas a un bajo rendimiento académico, a la apatía que genera en los estudiantes el proceso lecto escritor y a las prácticas de los docentes que no despiertan el interés en los estudiantes por dichas actividades.

De tal forma los autores soportaron el desarrollo de esta investigación sobre un enfoque cualitativo, haciendo uso del método etnográfico; gracias a este hicieron los siguientes hallazgos: el uso de las mediaciones pedagógicas por TIC enriquece significativamente las prácticas de los docentes aumentando el interés, la motivación y la atención de los niños; así mismo, reportan que hay una mejora en la fluidez de los textos escritos, en el desarrollo de las ideas y en la ampliación del vocabulario de los estudiantes.

Finalmente los autores consideran de suma importancia trascender en los modelos de enseñanza tradicionales, debido a que los consideran como el origen de las dificultades de índole académico, pues, no garantizan ser significativas ni memorables para los estudiantes, frente a esto aseguran que las prácticas mediadas por TIC “tienen tal impacto en los estudiantes, que convierten la experiencia en algo vivido sin tedio, sin miedos y con la oportunidad de expresar, participar, imaginar, crear, entre otros” (Romero, Soler y Trujillo, 2016, p.95).

Por otra parte, se relaciona el trabajo de Gordillo y Hernández (2012) titulado “Uso de las TIC en la prácticas de la lectura y la escritura” el cual tuvo como objetivo determinar el uso de las TIC en las prácticas docentes en los proceso de lectura y escritura en el colegio San Francisco de la localidad de Ciudad Bolívar con estudiantes de grado segundo de primaria;

debido a que los docentes de esta institución, aunque utilizan las tecnologías de forma esporádica en la enseñanza de la escritura, carecen de un enfoque que trascienda en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; esto se contempla en el plan de estudios de esta institución, donde se proponen actividades haciendo uso de las tecnologías como una alternativa puramente instrumental.

El desarrollo de esta investigación se soportó en el enfoque cualitativo, haciendo uso de una técnica de recolección de datos por grupos de discusión, en donde se involucraron estudiantes, docentes y padres de familia, con la intención de verificar si el uso de las TIC tiene el impacto deseado en la formación de la comunidad educativa. Luego de esto se reportaron los siguientes hallazgos: a pesar de que los docentes dicen hacer uso de las tecnologías en sus prácticas estas no reportan un aporte significativo más allá de ser dispositivos para acceder a la información; por otro lado no se evidencia en los discursos de los estudiantes y de los propios docentes un cambio de paradigma relacionado con la mediación de las TIC, debido a que los maestros mantienen la percepción de ser los únicos que poseen el saber, también encontraron que la escritura y lectura se sigue percibiendo como un proceso literal y convencional, enfocado a la repetición de conceptos; finalmente, la comunidad educativa sigue viendo a las TIC una herramienta para hacer trabajos. A pesar de que la institución dice implementar las TIC en sus procesos de lectura y escritura, aún persisten prácticas repetitivas, memorísticas y convencionales.

Por otro lado, cabe resaltar el proyecto de investigación realizado por Cardozo (2016) titulado “Impacto que tienen las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura de los estudiantes de ciclo 1” que tuvo como objetivo identificar si la mediación de las TIC afecta el rendimiento académico de los estudiantes en el área de lenguaje. Para lograr esto, desarrollaron una investigación sustentada en el enfoque mixto, en la que diseñaron e implementaron un ambiente de aprendizaje, para desarrollar las principales temáticas del currículo; luego analizaron el nivel de apropiación de los recursos TIC y el desarrollo lingüístico y comunicativo. Como principales hallazgos de su trabajo reportaron que la institución reconoció las bondades de las mediaciones TIC en los procesos de lectura y escritura, gracias a que transforman las prácticas pedagógicas, ayudan a gestionar los recursos, las planeaciones didácticas y el discurso pedagógico; en el aspecto referido a los estudiantes se identificó una participación más activa,

participativa y autónoma. En el aspecto cognitivo, la autora asegura que la implementación de las TIC fortalece la adquisición de las habilidades escritoras gracias a la estimulación multisensorial; dentro de estas, resalta la capacidad de crear textos auténticos y creativos, la representación escrita de eventos, la comunicación y expresión.

Seguidamente se hizo una revisión de un trabajo de grado de Acero y otros (2014) titulado “Estrategias didácticas para fortalecer la escritura en preescolar y básica, desde la literatura, en tiempos de TIC”; el objetivo de esta investigación fue diseñar estrategias didácticas, desde la literatura, mediadas por las TIC, con el fin de fortalecer en los estudiantes de pre-escolar y básica de los colegios Alexander Fleming y Carlos Pizarro la producción de textos escritos, debido a que se evidencian deficiencias en la producción de textos en los niños, objeto de estudio, pues la escritura se ha asumido como una tarea mecánica, repetitiva y poco motivante, que no responde a situaciones reales de uso, ni a intenciones comunicativas, sociales y creativas. Para desarrollar esta investigación los autores tuvieron en cuenta un enfoque cualitativo con un método etnográfico basado en un proceso descriptivo, en el que se busca detallar conceptos, técnicas, situaciones, variables, procesos, tendencias, manifestaciones, categorías, entre otras, que permitieran especificar rasgos importantes de un fenómeno que es analizado; en este caso la literatura y las TIC en la escritura resaltan que las prácticas deben ir más allá de un proceso mecanizado y descontextualizado.

En virtud de lo anterior, los autores reportaron los siguientes hallazgos: reconocen que las TIC se concibieron como importantes mediadoras del proceso escritor de los estudiantes, pues al permitir un acercamiento multimodal al texto literario, garantizan el desarrollo de procesos lectores más eficaces que posibilitan mejores prácticas escriturales; además, identificaron que las TIC motivan la lectura y la escritura aumentando el nivel de apropiación en la escritura; en el grado de transición se pudieron evidenciar estos procesos con dibujos, signos y símbolos y en primaria se realizaron unos escritos más extensos y mejor elaborados; finalmente, se recalca la necesidad de crear conciencia para transformar las prácticas docentes y suscitar nuevas narrativas en la escuela.

2.2. Marco conceptual

El presente capítulo expone los conceptos básicos que se tomaron como fundamento para el desarrollo de la investigación y el diseño de la propuesta, vale la pena resaltar la relevancia de este marco conceptual, dado que permitió un acercamiento hacia el diseño del taller, la recolección de información y posterior análisis. El orden de conceptos se desarrolla de la siguiente forma; práctica pedagógica, estrategia, escritura, didáctica de la escritura, tipología textual, cuento, tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC). El propósito es ubicar conceptualmente el problema de investigación en medio del conjunto de conocimientos existentes, y de este modo hacer eficiente la revisión literaria realizada.

2.2.1 Prácticas pedagógicas

Como primera instancia, es necesario hacer referencia a la definición de “prácticas pedagógicas” sustentada en lo propuesto por Huberman (citada por Rodríguez, 2002) quien afirma que estas son un, “proceso consciente, deliberado, participativo implementando por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo de la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para la comunidad en la cual se desenvuelve (p. 6)”

Considerando la definición anterior, se entiende que las prácticas pedagógicas implican transformación, un cambio permanente del proceder que repercute en la comunidad educativa, agregado a esto, Perrenoud (2004), afirma que “La forma de actuar y ser en el mundo de una persona no puede cambiar sin transformaciones subyacentes de sus actitudes, representaciones, saberes, competencias o esquemas de pensamiento y de acción” (p.120), esto implica que la modificación de estas requiere la disposición e intencionalidad de los actores educativos.

En este sentido, Schön (1992), afirma, que la práctica pedagógica es el punto de partida para cambiar la configuración en la que se produce el aprendizaje, por ende, es fundamental resaltar que la relación docente-estudiante, surge de las reflexiones de quienes están comprometidos en el acto pedagógico, e implica el compromiso activo en la mejora del aprendizaje; de tal forma, la creación de un vínculo estrecho entre de la escuela, el sujeto que

realiza esta práctica y el saber, se lograran alcanzar dichas mejoras. Por otro lado, la práctica está delimitada por los planteamientos de la escuela y estos a su vez por políticas e intereses de otra índole que no competen a la práctica docente. Sin embargo, podemos decir que la práctica pedagógica es cambiante y propicia unas reflexiones que influyen en nuevas prácticas y nuevos saberes. Finalmente, Achili (1986) concreta la definición de práctica pedagógica, afirmando, que esta es “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender” (p. 7).

Para el desarrollo de la presente investigación, se toma en consideración la clasificación presentada por Mondragón (2004), ver figura 2, quien propone la existencia de prácticas pedagógicas constructivas, expositivas y lúdicas; para cada una de estas presenta además una serie de ejemplos comunes o usuales y su fundamentación.

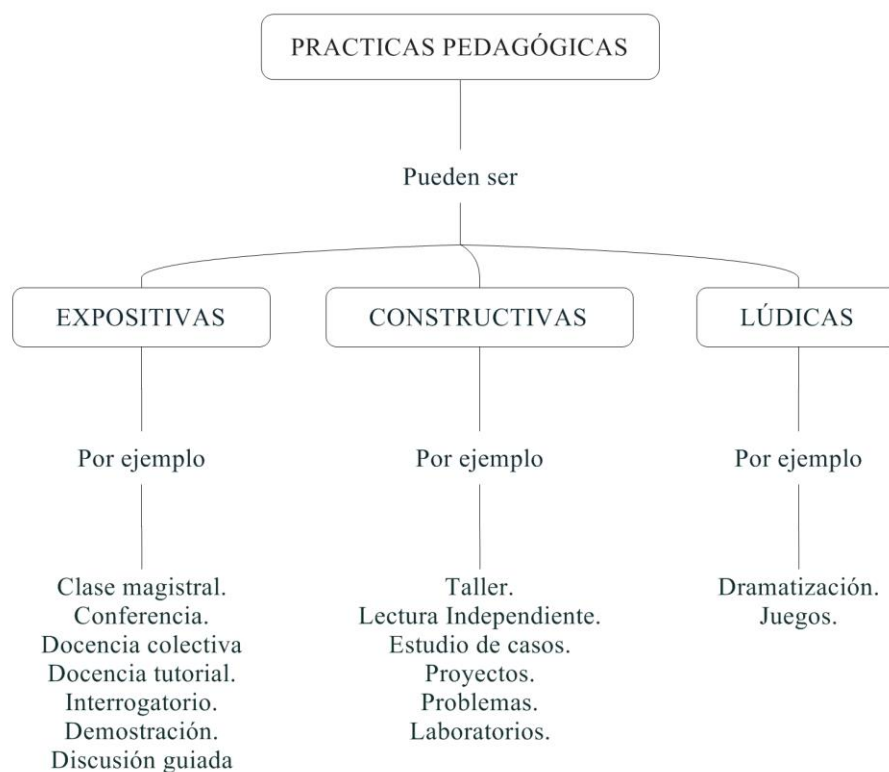


Figura 2. Clasificación de las prácticas pedagógicas. Modificado de Mondragón (2004)

En este sentido, las prácticas expositivas se caracterizan por estar centradas en el proceso de transmisión de la información; asumiendo, que el papel del estudiante, dentro de su formación, es el de un receptor del conocimiento. Adicionalmente, todos los aspectos relacionados con la planeación, el desarrollo y la evaluación corren a cargo del maestro; quien es el único responsable. Algunos ejemplos de las prácticas desarrolladas, bajo esta clasificación son: la discusión guiada, la demostración, el interrogatorio, la tutoría, la docencia colectiva, la conferencia y las clases magistrales.

Continuando con las clasificaciones, las prácticas lúdicas se caracterizan por brindar espacios divertidos, amenos o amigables en los que se pueda construir conocimiento. Para esto, es necesario que se establezcan reglas claras, que guíen la participación de los estudiantes; que se defina un objetivo de aprendizaje concreto y se realice una planificación estructurada y rigurosa. Algunos ejemplos de estas prácticas son: los juegos y las dramatizaciones.

Finalmente, las prácticas constructivas se soportan en la pedagogía activa, de tal forma, resaltan los procesos en los que los estudiantes se hacen partícipes de su propio aprendizaje, a través de, una postura reflexiva y constructiva que facilite la auto estructuración y reconstrucción del conocimiento. Algunas prácticas constructivas son: el método de caso, el taller, las lecturas independientes dirigidas, los trabajos por proyectos, los laboratorios y la enseñanza problémica.

Para los intereses de esta investigación, la indagación sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con la escritura es sumamente importante, por tal razón, se han revisado algunas de las concepciones que se tienen sobre estas, de tal forma, Huérfano, et al. (2001) aseguran que carecen de orden y estructura, lo que dificulta que los maestros desarrollen de modo óptimo su potencial escritural; sus ejercicios de escritura se limitan a los planos académicos o al de la clase con lo cual se abandona el ejercicio de composición. Adicionalmente consideran que los formadores de docentes en términos de escritura son un cuerpo ausente o pendular, pues van y vienen, “no es un cuerpo que llama, que atrae, que seduce; parece como si estuviera ahí sólo para que los programas, las tareas y los decálogos se cumplan” (Huérfano, et al. p. 3). Finalmente concluyen que las estrategias propuestas son poco significativas y carecen de sentido para los maestros en formación, resaltan la carencia de procesos de seguimiento, acompañamiento y de la reescritura como un paso importante para el fortalecimiento de esta habilidad.

De forma similar, Hernández y Alvarado (2003), al respecto de las prácticas pedagógicas relacionadas con la escritura de los docentes, consideran que las mismas quedan limitadas al currículo y a la transmisión de unos contenidos, lo que las transforma en procesos repetitivos que responden únicamente a las exigencias institucionales de evaluación y calificación, creando lo que ellos denominan una “simulación del pensar”(p.5); por otro lado, los autores resaltan además la necesidad de aprovechar las nuevas tecnologías y procesos de comunicación en la transformación de dichas actividades. Agregado a esto, Coll, Goñi y Majós (2007), aseguran que, aunque las mediaciones tecnológicas tienen la capacidad de transformar las prácticas pedagógicas, la presencia de estas por sí solas no garantiza ningún cambio, estos están relacionados con la manera en que se da una mediación efectiva insertada dentro de las actividades conjuntas desarrolladas por los miembros de la comunidad educativa; resaltan además la necesidad de que exista una planeación y una intencionalidad clara.

De allí, la importancia de generar nuevas prácticas pedagógicas, las cuales pueden incluir mediaciones tecnológicas debido a que la sociedad está en un constante cambio y en la actualidad se puede percibir que los estudiantes se encuentran inmersos en las nuevas tecnologías y métodos de comunicación, tal como lo afirma Galindo (2014). Las prácticas pedagógicas mediadas por TIC transforman las relaciones entre docentes y estudiantes; además, este autor propone una pedagogía de creación participativa, con lo cual se produce una transformación en el paradigma tradicional de evaluación de la enseñanza; se da un cambio en la estructura de las relaciones, se trata ahora de enseñar y aprender colaborativamente.

2.2.2 Didáctica general

El concepto de didáctica ha evolucionado de tal manera, que implica el enseñar y aprender en términos de una relación directa y profunda con el quehacer docente. En palabras de Medina y Mata (2002), el maestro es quien enseña, pero también quien más aprende de sus discentes y colegas; en conclusión, los autores afirman, que es una disciplina “orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.7).

Por otro lado, Carrasco (2004) considera que la didáctica es un asunto práctico, es decir, que no se limita a definir qué es la enseñanza, sino que además genera instrucciones de cómo proceder en ella, de esta forma tiene el objetivo de conseguir el perfeccionamiento del discente, la consecución de objetivos claros y finalmente lograr un aprendizaje como máxima expresión de dicho trabajo; no obstante, el autor reconoce también que ésta por sí sola no consigue dichos efectos, pues requiere de la participación consciente y activa de los actores de la educación, maestro y estudiante.

De forma similar Nerici (1991), señala que la didáctica contempla el análisis de todos los recursos técnicos que se orienten a guiar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, enfocados en alcanzar “un estado de madurez” (p. 57), que involucra la capacidad de enfrentar la realidad como un miembro activo y responsable de la sociedad. De acuerdo a lo anterior, se puede entender que la didáctica tiene unos objetivos dirigidos a la eficacia de la educación que le permiten ser: más eficiente, coherente, acorde a la edad del estudiante, con un proceso de continuidad, de acuerdo a las necesidades del estudiante y de la sociedad en la cual se desenvuelve, llevando un control y acompañamiento del aprendizaje.

2.2.2.1 Didáctica de la escritura

De acuerdo con Cassany (1999), la didáctica de la escritura comprende: todas las tareas, métodos y actividades que tengan como propósito desarrollar la actividad lingüística escrita, destacando de esta su carácter comunicativo y funcional, que además posibilita el desarrollo intelectual de los individuos; este autor resalta además, que debe considerarse como un proceso en el que la evaluación debe tener un carácter formativo; adicionalmente considera que la función del docente debe ser activa, inmersa en el papel de otro escritor como modelo y ejemplo; así mismo, hace énfasis en el aprendizaje colaborativo como aspecto fundamental del desarrollo cognitivo. A pesar de esto, menciona que la escuela actual enmarca la didáctica de la escritura en el proceso comunicativo, de repetición mecánica y evaluación de aprendizajes, priorizando la escritura en solitario, de tal manera que no se utiliza para pensar o aprender; esto hace que los jóvenes sientan aversión y desánimo por escribir.

De forma similar, Serafini (2005), afirma que la escritura es una habilidad que se adquiere escribiendo, de tal manera, resalta la importancia de que existan modelos propensos de ser imitados, es así que, el docente debe ser un escritor a quien se pueda seguir; por otro lado, resalta que esta actividad no ha contado con un apoyo didáctico específico a pesar de su importancia en el ámbito académico, por lo cual, resalta la importancia de seguir las diferentes etapas o pasos en el proceso de redacción, con lo que la tarea de enseñar el proceso de redacción se puede fragmentar y abordar con actividades y técnicas específicas.

2.2.3 Escritura

El eje fundamental para la presente investigación es la escritura; a partir de ella se reconocerán las prácticas realizadas por los maestros en el aula y las didácticas implementadas. La escritura es uno de los procesos pedagógicos más importantes y de mayor dificultad al que los maestros deben poner un interés particular.

Para iniciar, se tuvo en cuenta algunos conceptos de escritura. Según Goodman (1986), en su obra *El lenguaje integral*, “la escritura es quizá, el mayor de los inventos humanos. Es un símbolo de materialidad comunicativa verbal o no verbal”. Esta afirmación muestra la escritura como un concepto exacto, que le ha permitido escribir su historia, contar y comunicar a partir de un registro que luego puede ser leído una y otra vez; esta es una forma de comunicar un hecho o acontecimiento, por lo que se constituye en una manifestación de creatividad del hombre.

De forma similar Ferreiro (1997) considera que la escritura es una forma de expresión, además, señala que la escritura es “una forma de relacionarse con la palabra escrita” (p. 16). Es una manera que representa la realidad del hombre y cómo este mismo se percibe y lo expresa desde unos grafismos que transmiten y cuentan su historia; es decir, la escritura es una forma de leer la realidad salvaguardándola del olvido, al igual, Casanny (1999) concibe la escritura como un uso del lenguaje y como una herramienta que le permite interpretar acciones y conseguir objetivos, lo que muestra que el proceso de escritura no significa nada por sí mismo si no existe una motivación y una función al escribir.

Por su parte Jolibert (2004) la describe como un proceso sociocultural, es decir, como una práctica significativa en contextos donde se relacionan los intereses y las necesidades de quienes participan en estas prácticas con la lectura y la producción oral y escrita, convirtiéndose en prácticas funcionales. La autora afirma que es un proceso cognitivo que implica la construcción, la creación y la reconstrucción que favorece tanto la interrogación como la producción oral y escrita de los textos, pero que no se queda ahí, ya que procura la entrada de los niños y jóvenes en la cultura escrita, lleva al maestro a orientar actividades que generen la reflexión de los procesos que han llevado a cabo en el transcurso del ejercicio de la comprensión e interpretación de los textos (reflexión metacognitiva), es decir, posibilidad de reflexionar en aspectos referidos a las marcas lingüísticas, propias del texto que se lee (reflexión metalingüística).

Para Cárdenas (2007) la escritura es uno de los procesos pedagógicos del lenguaje y como práctica discursiva letrada, “obedece al uso consciente, reflexivo y controlado del mismo para generar texto en ausencia del contexto” (p. 75). Adicionalmente, el autor expone que los maestros deben poner especial interés en la producción escritural, no solo quedándose en lo puro conceptual, pues esta necesita un proceso profundo de reflexión que permita autorregular los procesos de aprendizaje, en adición, se contempla la ausencia de comprensión de la diferencia entre redacción, composición y escritura. Donde la escritura, es plasmar los pensamientos a través de unos signos; de allí, seguiría la composición, ya que es la que pone en orden estos pensamientos para la construcción de algo y, por último, la redacción, que es la que ha permitido darles la intención a estos pensamientos, y organizarlos de manera coherente.

Finalmente, Casanny (1999) plantea que este proceso escritor exige un completo dominio del lenguaje, pues no sólo se trata de crear signos o grafemas, sino de que estos mismos tengan un sentido y una coherencia sobre lo que se quiere expresar debido a su carácter descontextualizado, ya que, el proceso de emisión y la recepción se dan en un lugar y tiempo diferente para quien escribe y para quien lee. Por otra parte, es importante destacar la capacidad de representación del contexto en la escritura, al que hacen referencia Díaz y Echeverry (1998) quienes le dan a la escritura una definición de proceso constructivo, desde la representación de pensamientos con significados para llegar a transmitir un mensaje. Allí se retoma la intención comunicativa del proceso escritura y la visión de mundo del autor.

2.2.4 Tipología textual

Sobre este concepto, Bassols y Torrent (1997) definen la tipología textual como un modo de clasificar los diferentes textos que comparten ciertas características, lo que hace referencia al propósito para el cual fueron escritos. De acuerdo con estos autores, existen diferentes tipologías de texto: narrativa, ensayo, descripción, información y prescripción. Así mismo resaltan que estos tipos se manifiestan a través de géneros textuales como los anuncios, las crónicas, los editoriales, las instrucciones de uso, los cuentos, las cartas, entre otros.

Por otro lado Borreguero (2007) considera que la tipología textual tiene como objetivo identificar las características de las distintas formas de comunicación, relacionadas con las diversas necesidades que se presentan a la hora de explicar la percepción del mundo, de transmitir los valores y las creencias en medio de la interacción entre los seres humanos, finalmente la autora concluye que “la tipología textual debe identificar las tendencias regulares en los comportamientos discursivos, atendiendo precisamente a aquello que tienen de común y universal”(p. 55).

2.2.4.1 *El Cuento*

Roa y Sanabria (2015) señalan que el cuento es la forma de literatura más popular caracterizada por ser una narración breve, sobre un solo tema en el que se crea un ambiente donde se desarrollan los personajes; aseguran también que permite que los niños desarrollen competencias relacionadas con la lectura y la escritura, al transformarlos en los protagonistas de sus propias fantasías permitiéndoles expresar sus propias ideas sobre la historia que se desarrolla. Adicionalmente señalan que tiene una gran importancia a la hora de perfeccionar la lengua y estimular los procesos de creación literaria. De forma similar García (2012) considera que los cuentos son instrumentos educativos que facilitan a los niños la formación de los aspectos cognitivos, afectivos y morales relacionados con la conciencia; así mismo, la autora afirma que potencian la concentración, la memoria, la escucha, la creación de estructuras mentales asociadas a la percepción y el análisis, la resiliencia, la comprensión lectora y la imaginación.

En relación con lo anterior y teniendo en cuenta la función literaria que tiene el cuento en el contexto educativo, se puede afirmar que es un recurso común dentro de las prácticas pedagógicas que realizan los maestros, esto asociado a su capacidad de favorecer los procesos de interiorización del conocimiento García (2012). Por otro lado, Ángel et al (2013) consideran que el cuento permite a los estudiantes transformar sus contextos, pues, durante su lectura se abstraen de la realidad viven otros mundos, aprenden otros procesos e interiorizan valores, que pueden aplicar en su cotidianidad. Agregado a esto, permite que los niños se distraigan, trasciendan y se auto realicen al alimentar su imaginación, esto gracias a los procesos conjuntos de la lectura y escritura, al considerar que esto potencia el desarrollo del pensamiento y las emociones.

Paralelamente Rubiano (2016) asegura que el cuento es fundamental en la formación de los seres humano, tomando en consideración aspectos como la estimulación de la creatividad y la sensibilidad, así mismo, señala que estas narraciones están permeadas de los valores y costumbres que dan forma a la sociedad, finalmente resalta que los procesos orientados al aprendizaje de la escritura mediante el tipo textual cuento enmarcados en actividades de escritura, lectura, reescritura dentro de los ámbitos educativos formales redundan en el incremento de la producción textual, el respeto y la autocrítica.

2.2.5 Tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC)

Las TAC (Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) de acuerdo a Lozano (2011) involucran la búsqueda de una transformación de la metodología con la que se usan las TIC, superando el mero uso de herramientas, para incidir en los usos de carácter formativo, en donde se vea involucrado tanto el docente como el discente para aprender más y mejor, acercándose a las alternativas didácticas que potencian el desarrollo del conocimiento, por otro lado, en términos generales incluye “las TIC más la formación pedagógica necesaria para saber emplearlas y generar con ellas una metodología renovada, más ajustada a las características de nuestro tiempo” (Enríquez, 2013, p. 1)

Así mismo, se considera importante aclarar por qué esta investigación se soporta en el concepto de TAC y no de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), esto hace

referencia básicamente a la necesidad de convertir las tecnologías en “instrumentos de inclusión digital, un recurso para el aprendizaje y un agente de innovación educativa”(Sancho, 2008, p, 20), es decir, conseguir que las nuevas tecnologías sean herramientas para la educación, el estudio y conocimiento, superando el simple uso mecánico de las TIC, que de acuerdo con Sancho (2008) viene atado a unas prácticas tradicionales, a presunciones generalizadas sobre lo que es dar clase, a la distribución del poder en el aula, al temor por el cambio, a los paradigmas dirigentes sobre educación y enseñanza, entre muchas otras razones; en este orden de ideas, se considera más relevante para el presente proyecto hablar de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, gracias a que en su concepción está inmersa la capacidad de transformar las relaciones entre los sujetos y los objetos del aprendizaje, disolviendo las relaciones de poder maestro-alumno para crear espacios de aprendizaje entre personas y facilitar la creación de comunidades que compartan experiencias.

En el presente trabajo investigativo se realiza una propuesta didáctica mediada por códigos QR y la plataforma de escritura colaborativa Titanpad[©], que pueden considerarse como parte de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), ya que se contempla un uso pedagógico de estas herramientas, dirigido hacia el desarrollo de aprendizajes significativos y a la creación de entornos de enseñanza y aprendizaje memorables, en los que los estudiantes tengan un rol activo y sean partícipes de sus propios procesos de formación.

2.2.5.1. Titanpad[©]

Titanpad[©] es una aplicación en línea que provee una interfaz sencilla para el trabajo de documentos escritos, permite que en un solo documento trabajen varios usuarios a la vez, cada uno de ellos escribe texto que es identificado por un color diferente, adicionalmente muestra los cambios realizados por los escritores en tiempo real. Esta herramienta facilita el proceso de escritura colaborativa, al proveer un espacio para la charla entre los autores del documento (Marczak, 2015). Por otro lado, Sancho (2011) resalta que esta aplicación potencia el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la organización de los roles, además, la reconoce como una alternativa para el trabajo de tipologías textuales, con la que se puede hacer un modelo representativo de cada una de ellas.

2.2.5.2. Códigos QR (*Quick Response Code*)

Los códigos QR son un sistema para almacenar información en barras bidimensionales o unas matrices, que se detectan con un lector que puede ser interpretados por unas aplicaciones gratuitas disponibles en la red, y pueden ser utilizadas en dispositivos móviles como celulares o tabletas. García (2013).

Capítulo 3. Diseño metodológico

En este apartado se presentan los referentes metodológicos que soportan el desarrollo de la investigación planteada, considerando el enfoque, la población, las técnicas de recolección y análisis de datos. De acuerdo con lo anterior, y a manera de síntesis, cabe resaltar que la presente investigación se trabajó con un enfoque cualitativo, optando por el método descriptivo hermenéutico, adicionalmente, se utilizaron diferentes instrumentos para la recolección de datos como la entrevista semiestructurada, la observación no participante y la observación participante. A continuación, se muestran los aspectos considerados durante la recolección y análisis de datos, además se indican los guiones y matrices usados para tal fin.

3.1. Población

La población involucrada en esta investigación corresponde a los docentes del grado tercero del Centro Educativo Distrital Jairo Aníbal Niño. Conformado por tres maestras, la primera Categorizada como S1 licenciada en educación primaria con una especialización en lúdica educativa, la segunda categorizada con S2 licenciada en psicología y pedagogía y candidata a magíster en geografía, y la tercera categorizada con S3, licenciada en básica primaria lengua castellana, con énfasis en matemáticas y sociales con una especialización en lúdica educativa. Las maestras S1 y S3 llevan más de 20 años en la labor docente y la maestra S2 no supera los 10 años en esta labor

3.2 Enfoque Metodológico Cualitativo

Considerando la naturaleza de este estudio, sus objetivos y la pregunta de investigación que orienta su realización, ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas, relacionadas con la enseñanza de la escritura utilizando el tipo textual cuento, de las docentes del grado tercero del Centro Educativo Distrital Jairo Aníbal Niño y qué posibilidades ofrece la incorporación de las TAC para la innovación de estas? Se considera que se encuentra enmarcado

en el enfoque metodológico cualitativo, el cual, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003) está soportado por métodos de recolección de datos no numéricos, generando descripciones y realizando observaciones. Adicionalmente, las preguntas que se generan a partir de la investigación son flexibles, y su propósito consiste en reconstruir la realidad a partir de la observación de las investigadoras, los eventos, las respuestas de los investigados y de la teoría, asimismo, se considera holística porque se tiene en cuenta el todo y no se reduce la investigación en partes.

De forma similar, Torres (1996) afirma que la investigación cualitativa es importante para comprender la vida cotidiana y el sentido común de los actores, la búsqueda de interpretaciones del problema y el lugar que el investigador asume como miembro involucrado, que investiga profundamente para recuperar la historia colectiva, por ello tiene una relevancia en las relaciones sociales.

De igual manera, para Flick y otros (2012), los métodos cualitativos trascienden en las sociedades, la cuales requieren una comunicación del investigador con el cambio y sus medios, en donde éste genera unas reflexiones a partir de sus acciones, observaciones en campo, sus impresiones, entre otros. Tales reflexiones se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la investigación los cuales son registrados en los diarios de campo o los protocolos propuestos en la investigación.

Siguiendo con esta línea, es importar rescatar lo mencionado por Flick y Otros (2012) el cual afirma que la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos y tiene en cuenta cada particularidad de los contextos en los cuales se lleva a cabo la investigación, por tanto, la investigación cualitativa es la más utilizada en las ciencias sociales, y la educación hace parte de estas ciencias.

Se hace necesario resaltar que el enfoque cualitativo resultó ser el más indicado, debido a que se ajustó al método de la investigación y a los objetivos propuestos para la misma, esto debido a que se buscó describir las prácticas pedagógicas de los maestros en la enseñanza del tipo textual cuento, y se generó un espacio durante el que se propuso una nueva estrategia que podría llevar a una modificación de las prácticas de enseñanza de este tipo textual; y, al propio papel desarrollado por las investigadoras en el curso de la presente investigación.

3.3 Método descriptivo hermenéutico

Luego de revisar distintos métodos de investigación se decidió que el método apropiado a los objetivos propuestos por la investigación es el descriptivo hermenéutico. Según Flick (2004) tiene alta relevancia en el estudio de las relaciones sociales, debido a la pluralización de los mundos vitales, es decir no solo se reduce a identificar las propiedades y características de un grupo de personas o de una comunidad, sino que, puede hacer una contribución particularmente valiosa, porque brinda una manera de comprender y de estudiar las acciones, que está fundada en considerar que tales acciones tienen una organización semántica y no lógica o causal.

Asimismo, la investigación descriptiva hermenéutica permite examinar situaciones y hacer contribuciones en torno a ella. La presente investigación se dio a la tarea de analizar y describir las prácticas prominentes que giran en torno a los procesos de la escritura y, en particular, lo que concierne al uso del cuento como un tipo textual en los maestros de grado tercero del colegio Jairo Aníbal Niño, además de esto se realizó una propuesta didáctica de escritura colaborativa de cuentos utilizando las tecnologías como mediación para dicho proceso.

3.4. Ruta para la producción de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación, se partió de un diagnóstico realizado durante el primer semestre del año 2016, luego del cual se determinó que técnicas de recolección de datos se utilizarían, de esta manera, se realizaron entrevistas semiestructuradas, observaciones de las prácticas de los maestros en la enseñanza de la escritura con el tipo textual cuento, lo observado durante estas se registró en una bitácora, asimismo se diseñó un seminario taller en el que se propuso la mediación de las tecnologías para la enseñanza la escritura del tipo textual cuento, es importante resaltar que durante la aplicación de dicho taller se realizó observación participante y finalmente una entrevista semiestructurada posterior.

Considerando lo anterior, cabe aclarar que este estudio de prácticas pedagógicas, está enmarcado en el objetivo general propuesto y no hace énfasis en el uso de las TAC, puesto que lo que se busca es identificar y describir las prácticas pedagógicas predominantes en la población y contexto seleccionado, por otro lado, con el ejercicio de implementación de la estrategia

didáctica mediada por Titanpad©, se evidencian beneficios que posibilitan su integración en los procesos académicos, como se puede evidenciar en el análisis de la información.

En concordancia con estos planteamientos, se puede afirmar que, gracias a la información recolectada se generan una serie de reflexiones sobre las prácticas pedagógicas de las docentes y se plantea una mediación tecnológica de carácter progresivo que parte del acercamiento y aceptación de los participantes de la experiencia.

3.5 Estrategia de intervención seminario taller

Después de hacer una revisión de estrategias que permitieran dar respuesta a la pregunta de investigación que orienta el desarrollo de la presente investigación, se decidió diseñar un seminario taller como estrategia de intervención en la escritura de cuentos con la utilización del trabajo colaborativo. Al respecto, Gutiérrez, H (2004) considera que el seminario taller se lleva a cabo para enriquecer los ambientes colaborativos de aprendizaje, en los cuales se genera una construcción colectiva de conocimientos y en donde hay una participación activa de todos los sujetos.

De acuerdo con lo anterior, el seminario taller presenta una estructura metodológica particular que según Gutiérrez (2004) requiere un objetivo general a desarrollar, este se puede alcanzar a partir de distintas actividades, tanto teóricas como prácticas, orientadas a generar un conocimiento colectivo; para el caso particular de esta investigación, se diseñó y desarrolló el seminario taller que tuvo las siguientes etapas: en primer lugar se organizó la logística, en donde se gestionó la autorización por parte del consejo académico del colegio, para que se establecieran los tiempos y horarios con los docentes partícipes de la investigación y poder desarrollar el seminario taller; en segundo lugar, se elaboró un análisis de fuentes y autores que respaldan el uso de TIC como herramientas que permiten desarrollar procesos de aprendizaje en el aula; finalmente, se implementó la estrategia seleccionada.

El propósito central que se planteó para el diseño de la propuesta giró en torno a la implementación del seminario taller dirigido a los docentes. Se partió de la autorreflexión sobre las prácticas pedagógicas utilizadas para la enseñanza de la escritura en el aula desde el tipo textual cuento; además se hizo evidente la necesidad de abandonar el uso de tecnologías como

herramientas para iniciar a utilizarlas como mediadoras del conocimiento y el aprendizaje, en otras palabras, dejar de utilizarlas como TIC y empezar a implementarlas como TAC. Este cambio de paradigma puede hacer que mejoren los procesos de escritura mediante la elaboración de cuentos.

3.6 Técnica de investigación

Basados en las técnicas necesarias que sugieren el enfoque cualitativo, la descripción hermenéutica y la ruta trazada a partir de los objetivos específicos, se procedió a la tarea de recolectar información a través de tres de ellas: entrevistas, observación no participante y observación participante a partir de un seminario taller.

3.6.1 La Entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada se define como una técnica en la que el investigador solicita a una persona que hace parte del grupo seleccionado responder desde su perspectiva el cuestionario planteado, sin que esté sujeto a una organización rígida, lo anterior con el fin de recolectar información pertinente acerca de un tema en particular. Asimismo, según Ozonas y Pérez (2004) las entrevistas semiestructuradas tienen un carácter simbólico en las cuales no se cohiben a los entrevistados generando un ambiente agradable que facilita la comunicación entre los que interactúan. Considerando las características anteriores, se decidió realizar este tipo de entrevistas, debido a que, permite a los maestros entrevistados dar indicios de sus percepciones en las distintas categorías propuestas para esta investigación, en la tabla No 2, se puede observar cuales fueron los criterios que se tuvieron para el diseño de las entrevistas.

Tabla 2. *Categorías y criterios de las entrevistas semiestructuradas*

Pre-categorías	Unidades de Análisis (Dimensiones)	Criterios
Caracterización	Grado de escolaridad	Establecer el grado en el cual el docente enseña y su nivel de formación docente.
	Cursos de muestra	
Prácticas Pedagógicas	Estrategias didácticas	Establecer la relación entre las prácticas utilizadas al momento de enseñar: Reflexión, Observación, creación, relación, exposición, participación comprensión ejemplificación, lectura, escritura. ¿Qué tipo de reflexiones haces sobre tus prácticas pedagógicas; en el diario de las clases?
Escritura	Implementación de la escritura a nivel personal	Conocer la práctica escritora del docente y como realiza los procesos cuando los hace
	Implementación de escritura en el aula de clase	Cómo incentiva los procesos de escritura en los niños.
Tipo Textual (Cuento)	Conocimiento de las características del Cuento	Identificar el conocimiento y la utilización de tipologías textuales. La estructura de un cuento y sus diferentes características.
TAC	Utilización de herramientas Tecnológicas	Identificar el uso de recursos y herramientas al momento de escribir. Identificar el uso periodicidad y pertinencia de herramientas tecnológicas en las clases.

Fuente: Elaboración propia.

Los formatos completos de las entrevistas se pueden observar en el Anexo 1.

3.6.2 Observación no participante

En concordancia con los objetivos de investigación planteados en este proyecto, se eligió como una de las técnicas de recolección de datos: la observación no participante, en la que siguiendo a Fuertes (2011), el observador se mantiene alejado del grupo del sujeto observado, sin intervenir ni interactuar con su entorno adicionalmente. Para Soriano (2007), el investigador asume una actitud distante con características de neutralidad que pretende mantener la objetividad en la recolección de los datos, en donde se privilegia la utilización de videograbaciones

3.6.3 Observación participante

En sintonía con los objetivos de investigación y las características propias del diseño metodológico del proyecto investigativo, se hizo uso de la observación participante como técnica de recolección de datos, esta se caracteriza por la interacción entre el observador y el sujeto observado en el espacio de este último.

Según Amezcua (2015), durante la realización de la misma, se hace acopio de datos con carácter sistemático y no intrusivo; asimismo, siguiendo a Callejo (2002), se trata de una alternativa excelente en los espacios donde aún se desconoce o se pone en entredicho lo concebido como normal.

3.6.4. Análisis de datos

En este apartado se presentan los principales elementos del análisis de la información recolectada a través de los instrumentos y técnicas previstas en la presente investigación, de tal manera se acudió a ciertos elementos del análisis de contenido que más adelante se describirán detalladamente como estrategia de análisis e interpretación, teniendo presente que estos permiten conocer más a fondo la situación en que se desarrollan las prácticas de los maestros en cuestión; con el fin de conocer la naturaleza de dicha técnica, se han aprovechado algunos de los planteamientos de Vásquez (2015) en los dos apartes del libro considerado, el autor establece tres momentos para el análisis de la información: clasificar, codificar y categorizar. Además, elabora una propuesta relacionada con el paso a paso de lo que él llama ‘destilar la información’. Considerando lo propuesto, se realizó la transcripción de las entrevistas, de las observaciones de clase y del seminario taller, para organizar esta información; luego, se llevó a cabo la codificación de los instrumentos e interpretación de los mismos, de acuerdo con los siguientes momentos: ordenar la información, selección de términos recurrentes, listado y mezcla de descriptores, y por último un campo semántico.

Teniendo en cuenta los aspectos anteriores se describirán a profundidad los parámetros para cada uno de los momentos en los que se desarrolló la presente investigación.

3.6.4.1. Primer momento: Ordenar la Información

En este primer momento se diseñó un formato pre-categorizado -con la orientación del tutor de la investigación- con las preguntas orientadoras de la entrevista semi-estructurada, para aplicar a los docentes participantes de la investigación, luego se realizaron dos pasos para poder recolectar la información, que fueron, la codificación y la transcripción literal de las entrevistas.

Por consiguiente, para ordenar la codificación se crearon y asignaron códigos a cada entrevistado (Entr-S), para cada observación de la clase (Obs-I#), para la observación del seminario taller(Obs-ST) y finalmente para la observación de la clase en la que se aplicó la estrategia propuesta(Obs-EAI#), así como se ve en la Tabla 3.

Tabla 3. *Codificación de las unidades*

Instrumento	Sujeto	Código
Entrevista 1	Docente 1	Entr-S1
Entrevista 2	Docente 2	Entr-S2
Entrevista 3	Docente 3	Entr-S3
Observación 1	Investigador 1	Obs-I1
Observación 2	Investigador 2	Obs-I2
Observación 3	Investigador 3	Obs-I3
Observación seminario-taller	Grupo investigador	Obs- ST
Observación Estrategia Aplicada	Grupo Investigador	Obs-GIEA
Evaluación del Seminario Taller	Docente 1	Ev- S1
Evaluación del Seminario Taller	Docente 2	Ev- S2
Evaluación del Seminario Taller	Docente 3	Ev- S3
Entrevista Posterior a la Estrategia	Docente 3	Entr-S3 P

Fuente: Elaboración propia.

Después de haber diseñado los formatos pre-categorizados se realizaron las entrevistas y se hizo una transcripción de las mismas como se muestra a continuación en la Tabla 4.

Tabla 4. *Formato para entrevista*

Pre-Categorías o Conceptos clave	Unidades de Análisis (Dimensiones)	Pregunta
Caracterización	Grado de escolaridad	<p>¿Cuál es el título de pregrado? Licenciada en básica primaria lengua castellana, con énfasis en matemáticas y sociales.</p> <p>¿Tienes algún Post grado? La especialización en lúdica educativa de la Juan de castellanos.</p>
	Cursos de muestra	<p>¿En qué curso o cursos enseñas?</p> <p>En este año estoy en el grado 301 de acá del Jairo Aníbal Niño</p>
Prácticas Pedagógicas	Estrategias didácticas	<p>Entre las siguientes prácticas cuales acostumbras a utilizar al momento de enseñar: Reflexión, Observación, creación, relación, exposición, participación comprensión ejemplificación, lectura, escritura, ¿cuál de estas?</p> <p>¿Cuáles son las que más utilizas y cuáles son las que menos utilizas?</p> <p>Ee en tercero pues, este año estoy implementando más la observación también ee preguntarle a los niños acerca del tema, ósea indagando que de ellos saben del tema que yo voy a dar, de hecho, antes de entrar en un tema nuevo colocó una pequeña consulta para que los niños ee hagan su consulta por aparte, el día del que vamos a dar determinado tema entonces yo empiezo a preguntar, bueno que saben de esto y los entonces entre todos como que armamos el concepto.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Luego de haber tenido las preguntas pre-categorizadas se pudo evidenciar que respuestas de los docentes investigados dan cuenta de los objetivos de investigación y empiezan mostrar criterios que orienten los análisis de la investigación

3.6.4.2. Segundo Momento: Selección de términos recurrentes.

Para poder llevar a cabo este momento se tuvo en cuenta la Tabla 4 con el fin de encontrar relaciones entre los términos recurrentes y las pre-categorías establecidas que se interrelacionan con los objetivos de la investigación, en donde para la escritura se le asignó el color verde, para las prácticas pedagógicas el color amarillo, para el tipo textual cuento el color fucsia y para las tecnologías el color azul, como se puede evidenciar en la Tabla 5.

Tabla 5. Términos recurrentes y relaciones con las pre-categorías Ent-S2

Escritura	Implementación de la escritura a nivel personal	<p>¿Has escrito?</p> <p>Si, si he escrito he escrito mucho en estos últimos años textos académicos que tienen que ver con la investigación, me gusta escribir, pero creo que es un proceso bastante complejo mm para mí no es tan fácil escribir, ee siento que pues que es un proceso que hay que hacer casi que a diario y que la escritura eee digamos que para tener una buena escritura hay que hacer una revisión constante de lo que uno hace, pero insisto no es fácil para mí.</p>
	Implementación de escritura en el aula de clase	<p>¿Me dices que has escrito textos académicos?</p> <p>Mmmju</p> <p>¿Enfocados a?</p> <p>Bueno pues mi maestría es en geografía, porque geografía porque mi pregrado fue en pedagogía, en psicología y pedagogía Y no había una disciplina especifica dentro de lo que estudié, entonces decidí en la maestría estudiar una disciplina y ahora lo que me he dedicado a escribir tiene que ver con, el espacio, con la sociedad y con la relación entre la naturaleza y la sociedad que es como un tema específicamente geográfico.</p> <p>A: Ok. Entre los siguientes pasos, escoger el tema, pensar hacer una pree escritura, redactar, releer y modificar. ¿Cuáles son los que usted sigue cuando escribe?</p> <p>Eeem, ¿Cómo un orden específico de esos pasos o si los toma todos?</p> <p>A puede ser o tú lo</p> <p>Creo que, que antes que escribir hago la lectura sobre qué voy a escribir, reviso algunas de otras fuentes, hago una estructura que lo que mencionas con prescrita</p>

		<p>A: si Hago escritura del texto completo, una pre escritura eee y voy pues cuando ya tengo como toda una escritura de texto pues redacto como cada una de las partes lo releo y lo voy modificando y creo que ese paso de releer si es, es muy constante siempre estoy releiendo lo que escribo, sobre todo si tengo que presentarlo y quiero que me entiendan A= bueno, cuando se pide una producción textual a los estudiantes, ¿Cómo aborda el tema, a partir de: conversaciones, preguntas, comparaciones, elaboración de cuentos? Pues a mí me gusta utilizar varias formas para pedirle a los estudiantes, sobre todo en estas edades para que construyan un texto, entonces utilizo varios ejercicios prácticos eee pues el de la literatura de la fantasía de Gianni Rodari pues que sobre todo exploran lo que la imaginación y la creación fantástica de cuentos literarios Pues a mí me gusta utilizar varias formas para pedirle a los estudiantes, sobre todo en estas edades para que construyan un texto, entonces utilizo varios ejercicios prácticos eee pues el de la literatura de la fantasía de Gianni Rodari pues que sobre todo exploran lo que la imaginación y la creación fantástica de cuentos literarios A: ¿Al dirigir una práctica de escritura con los niños, que nota en sus escritos, que tendencia tienen si una tendencia realista o fantástica? Tienen una tendencia fantástica y creo que porque también he desarrollado mucho esa parte. Si es más utilizando su imaginación los ejercicios que se plantean siempre y más porque son a atribuirle cualidades fantásticas a objetos o si o características que no se presentan en la vida real entonces es más carácter fantástico A: listo; ¿cuál o cuáles de las siguientes tipologías utiliza en el aula cuento, fábula, leyenda o mito? Sobre todo, cuento y fábula, sobre todo el cuento y la fábula. La leyenda y el mito, tal vez más como en la parte lectora, pero en el momento de producir texto el cuento y la fábula</p>
--	--	---

		<p>A= perfecto, entre los tipos de género que</p> <p>Mmmm pues yo creo que el, pues el narrativo es el que más se facilita para los niños, el narrar historias tiene el cuento, ¿cuál prefiere?</p>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

3.6.4.3. Tercer momento: Listado y Mezcla de los descriptores

Luego de haber realizado las matrices de los términos recurrentes se realizó una matriz de comparación de las afinidades semánticas entre los mismos que se encontraron en los tres docentes que participaron en la investigación, con el fin de hallar interrelaciones en cada una de las pre-categorías como se puede evidenciar en la Tabla 6.

Tabla 6. *Interrelaciones semánticas*

Categorías de Análisis	Entr -S1	Entr -S2	Entr -S3	Primeras interrelaciones
Prácticas Pedagógicas	<p>Además, es muy importante no solo, lo que implica el proceso de lectura y comprensión del mundo, sino la oportunidad de mejorar los procesos de comunicación, por supuesto el énfasis del colegio en comunicación y expresión, por lo que hay una necesidad no solo académica, sino social y como un objetivo del colegio, que los niños y niñas mejoren estos procesos de</p>	<p>Bueno, pues sobre todo lo que tiene que ver con las metodologías no la manera en la que se enseñan los contenidos y que se y que se aprende, y que se enseña para los niños. Yo creo que e de pronto uno como docente tiene un imaginario y planea su clase de tal forma y eee y de la práctica ee no se desarrolla como uno lo, lo, lo pensaba entonces de pronto esa es una</p>	<p>Quiz, por ejemplo, bueno vamos a hacer un Quiz ee sobre este tema, entonces los niños ya saben que el Quiz es algo pequeñito para, para, no para calificarles tanto sino para ver el proceso que los niños llevan, de lo que yo estoy enseñando.</p> <p>Realmente md pregunto mucho, es de lo que yo diga que el niño le quede no de lo mucho que yo</p>	<p>Según los entrevistados, el trabajo es más individual que colectivo. Hay poca participación y colaboración. No se tiene suficiente conocimiento de las tipologías textuales. El trabajo es más bien teórico y expositivo. Hay poca claridad sobre el tema de las estrategias, didácticas utilizadas en la enseñanza de la escritura el aula.</p>

<p>comunicación y esto solo se logra con una buena escritura y por ende corresponsablemente a la lectura</p>	<p>constante reflexión en tanto a la forma en la que se enseña y a los contenidos que a veces eee considero eee que son muy complejos para las edades en las que los niños están ooo de pronto la forma en la ee que se enseña no es la pertinente para los niños en su totalidad y hay que cambiar también las metodologías y la forma de enseñar, dependiendo deee de cada niño no es digamos que un trabajo muy particular</p>	<p>hable el niño no quede con nada, me interesa que aprenda poco pero que aprenda</p>
--	---	---

Fuente: Elaboración propia.

3.6.4.4. Cuarto Momento: Campos semánticos

Como resultado de la interrelación entre los términos, entre las entrevistas, y las observaciones de clase y surgió el siguiente campo semántico que sirve para la interpretación y análisis posteriores como se puede observar en la figura 3

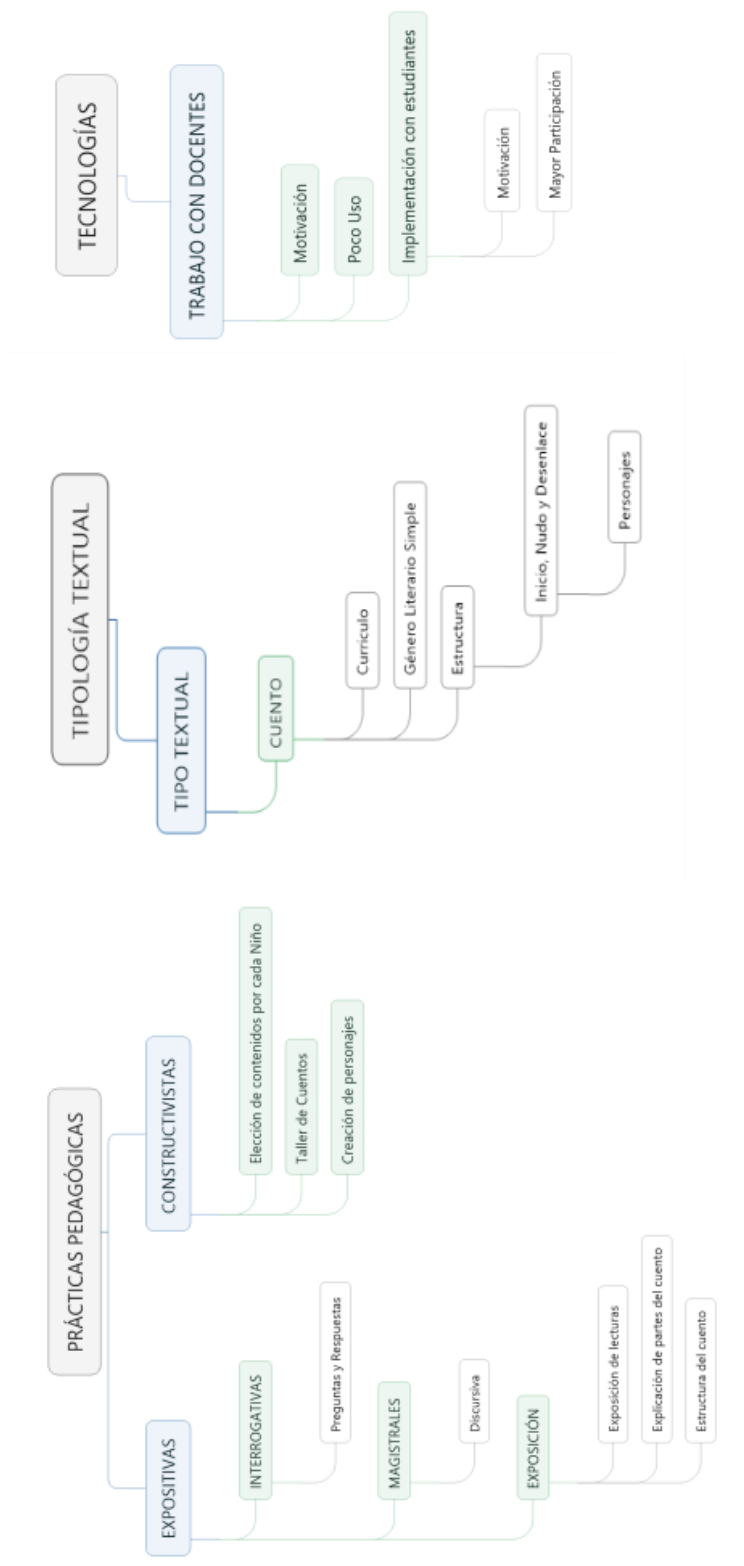


Figura 3. Campos semánticos. Fuente: Elaboración propia

Capítulo 4: Interpretación y Hallazgos

Este capítulo constituye la sistematización de los hallazgos encontrados, fruto de la reflexión y los descubrimientos conceptualizados a partir del trabajo realizado con los docentes del grado tercero del CED Jairo Aníbal Niño, como grupo seleccionado, en lo que respecta a identificación y descripción de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la escritura del tipo textual cuento y la mediación con Códigos QR y la plataforma Titanpad©, para desarrollar procesos de escritura y dar cumplimiento a los objetivos planteados, a partir de la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas, relacionadas con la enseñanza de la escritura utilizando el tipo textual cuento, de las docentes del grado tercero del Centro Educativo Distrital Jairo Aníbal Niño y qué posibilidades ofrece la incorporación de las TAC para la innovación de estas? De tal forma, gracias a la información recolectada a través de los instrumentos y técnicas previstas en esta investigación, se acudió a algunos aspectos del análisis de contenido como estrategia de estudio e interpretación; estas estrategias permitieron conocer a fondo la situación en que se desarrollan las prácticas de enseñanza de la escritura de cuentos de los maestros en cuestión. Con la intención de conocer la naturaleza de dicha técnica, se ha hecho uso de los planteamientos que hace Vásquez (2015), quien establece tres momentos para el análisis de la información (clasificar, codificar y categorizar), al igual que elabora toda una propuesta relacionada con el paso a paso de lo que él llama “destilar la información”.

En concordancia con lo anterior, se presentan los resultados organizados de la siguiente forma: Inicialmente, se presentan los resultados obtenidos del análisis de las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza escritura de cuentos, de maestros de grado tercero. Seguidamente, se muestran los hallazgos identificados en lo referido a la estrategia didáctica mediada por TAC y, finalmente, se revisan los que hacen referencia a la percepción de las docentes frente a la estrategia didáctica mediada por TAC que se propuso.

4.1. Análisis de las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de escritura de cuentos, que realizan los maestros de grado tercero de primaria del CED Jairo Aníbal Niño en torno al tipo textual cuento.

Con el propósito de responder el primer objetivo específico de la presente investigación, se realizó un análisis de las prácticas pedagógicas de escritura de cuentos, de los maestros de grado tercero, como un aspecto esencial para proponer una alternativa de solución al problema que guía este proyecto; lo anterior se apoya en el planteamiento de Teberosky (2000) quien afirma que “es necesario abordar las prácticas reales sobre qué se aprende y cómo se aprende” (p. 60) para mejorar y replantear las prácticas de enseñanza de la escritura. Adicionalmente, Teberosky (2000) señala que es necesario identificar las tareas de escritura que se proponen a los estudiantes, los materiales que se usan, la forma de evaluar las actividades, los aspectos de lo escrito que se valoran, el conocimiento de los niños sobre lo escrito, quién escribe y lee en la clase, qué textos se trabajan y cuál es el papel que le otorgan a la escritura en el currículum, para poder construir propuestas efectivas de formación que respondan a las necesidades de la escuela actual.

Siguiendo este orden de ideas, el análisis de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la escritura de cuentos, consistió en hacer una clasificación de acuerdo a las categorías propuestas por Mondragón (2004), quien reconoce la existencia de prácticas expositivas, constructivas y lúdicas; para alcanzar este fin, se realizó una destilación de la información (Vásquez, 2015) gracias a la cual se pudo realizar una triangulación, al cotejar el discurso de las docentes registrado en las respuestas de las entrevistas, las observaciones de las investigadoras consignadas en la bitácora de observación y la teoría que se reporta al respecto, luego de dicho trabajo de confrontación se pueden mencionar los siguientes hallazgos.

4.1.1. Prácticas pedagógicas de escritura

Para iniciar el análisis de los hallazgos identificados durante esta investigación, es importante señalar que, en el discurso de las docentes al referirse a sus propias prácticas pedagógicas, reconocen la importancia de cambiarlas, de desarrollar procesos creativos en donde los estudiantes sean los quienes guían el desarrollo de su conocimiento como principales protagonistas, lo que coincide con lo propuesto por Teberosky (2000) quien afirma que, aunque

el profesor no sepa de qué se trata la enseñanza de la escritura de forma constructiva, es consciente de la necesidad de replantear sus acciones; esto repercute positivamente en el aprendizaje de los estudiantes y en el devenir de sus propias prácticas de enseñanza. Sin embargo, al contrastar los registros de las observaciones de las clases con las respuestas de las entrevistas, se aprecia un panorama diferente, en el que se privilegian las actividades orientadas a la transmisión del conocimiento, las secuencias de instrucciones y la enseñanza de la escritura en torno al tipo textual cuento a manera de una receta de cocina.

De igual manera, las docentes señalan la importancia de la creación, de la imaginación, de la comprensión en los desarrollos académicos de sus estudiantes, presentando como aspectos creativos la asignación de nombres o el uso de diferentes elementos inanimados como personajes, lo que consideran debería aportar a crear historias fantásticas y creativas; la primera de ellas utiliza las instrucciones claras que brinda, la segunda prácticas de creación que llama “binomios fantásticos” y la tercera crea “cuentos en cascada”. En este aspecto es importante señalar lo que afirma Hocevar (2007) al referirse a la necesidad de contemplar en el desarrollo de estas didácticas los aspectos referidos a los modelos cognitivos que explican el proceso que se realiza cuando se escribe, ya que, el acto de producción escrita goza de una gran complejidad, que es desconocida por la mayoría de docentes; de acuerdo con la entrevista, se detectó que los docentes desarrollan esta actividad como un acto mecánico de instrucción. Por otro lado, es importante recalcar que las buenas prácticas en la escritura no surgen de forma espontánea, todas ellas requieren de un profundo trabajo previo, de formación y acompañamiento docente (Teberosky, 2000). A este respecto, se ha detectado que quizás esta es la principal falencia de los docentes investigados pues, a pesar del trabajo intuitivo que se hace con respecto a las prácticas pedagógicas en lo que se coincide con la observación de Teberosky, a pesar de juicio en contrario, falta el trabajo previo reflexivo de formación, reflexión y profundización acerca de las prácticas. Como se verá más adelante, esto es evidencia del activismo que caracteriza a los profesores.

Adicionalmente, las docentes reconocen que sus esfuerzos están orientados a la consecución de los logros académicos, registrados en los currículos, planes de estudio y enfoques de la institución. Estos aspectos se evidencian en el desarrollo de sus clases, pues abordan el tipo textual cuento como un tema dentro de una guía curricular, no como una alternativa didáctica de

construcción de conocimiento, de fomento de valores y principios. Una de las respuestas que resaltan esta característica es la siguiente:

Entr S-3 05/2016: “...En tercero, este año, ya vamos en la leyenda y el mito no lo hemos dado, pero se supone que en el programa está y se dan todas las tipologías...”

En otros términos, el análisis permite evidenciar que, entre los maestros investigados, a pesar de las estrategias de orden constructivista que aparecen en los planes de estudio y PEI institucionales, existe todavía un alto predominio de contenidos declarativos en detrimento de los cognitivos, actitudinales y procedimentales (Pozo y Monereo, 2001); es decir, aún prevalece la enseñanza disciplinar de orden didáctico sobre una visión formativa de orden pedagógico.

Así mismo, las docentes resaltan la participación, la indagación y el trabajo colaborativo como componentes esenciales en el proceso de construcción de conocimiento, que de acuerdo a su discurso debe centrarse alrededor del quehacer del estudiante, quien debe tener la batuta en el desarrollo de las actividades, a quien debe escucharse en la selección de los temas, en la distribución del trabajo; esto se puede identificar en las siguientes afirmaciones:

Entr -S1 05/2016: “...esto lleva de cierta forma a realizar un proceso de participación al momento que se realiza ante los compañeros la exposición mediante la lectura ...”

Entr -S2 05/2016: “...yo empiezo a preguntar, bueno que saben de esto y los entonces entre todos como que armamos el concepto...”

Aparecen aquí dos tipos de práctica muy importantes dentro de la actual perspectiva de la educación: las prácticas colaborativas y participativas, que delimitan el quehacer del docente y las actividades que plantean a los estudiantes, para la formación en el proceso de escritura; en donde los maestros partícipes de la investigación consideran desarrollar prácticas capaces de incentivar la colaboración. No obstante, durante las observaciones se identifican aspectos contrarios, debido a que, en los espacios que brindan para el desarrollo del trabajo colaborativo, este es relegado únicamente a la distribución por grupos dentro del aula de clase, a la distribución de roles mecánicos, como copiar o dictar, en el desarrollo de las instrucciones entregadas para la escritura en torno al tipo textual cuento.

Lo que se desprende de este breve análisis inicial apunta a que el trabajo didáctico que se realiza alrededor de los géneros textuales no proviene de la pedagogía, sino más bien del currículo; esto quiere decir que el discurso pedagógico se apoya más en los lineamientos curriculares que en un saber pedagógico crítico y, por supuesto, en una estrategia didáctica bien fundamentada. Atendiendo a este análisis, detrás de las actividades que se propician desde ellos no hay principios pedagógicos que respalden el quehacer didáctico; dichos principios pedagógicos, por ejemplo, no apuntan a las competencias, a la transversalidad, a la autonomía, a la creatividad, a la crítica, a la reflexión, etc., todos ellos temas que interesan a las prácticas pedagógicas en cuanto apuntan a sujetos que se informan para ser formados y transformados.

Tabla 7. *Tipos de prácticas pedagógicas de escritura identificadas en los maestros de grado tercero de primaria del CED Jairo Aníbal Niño en torno al tipo textual cuento.*

Prácticas Pedagógicas	Prácticas identificadas
Práctica Expositiva	Clase Magistral: Escritura y lectura Trabajo de forma particular Exposición: Lectura en voz alta de cuentos por parte del docente Explicación de cada parte Estructura de cuentos en cascada Historias de los padres, contadas de forma oral Exposición de lecturas Interrogatorio: Preguntas y respuestas
Práctica Constructiva	Taller de cuentos: Creación de personajes raros Elección de contenidos pertinentes a cada niño
Práctica Lúdica	No se evidencian prácticas lúdicas

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con el análisis de los hallazgos, luego de confrontar el discurso con las acciones que se desarrollan en el salón de clases, se evidencia que, las prácticas pedagógicas entendidas como los procesos desarrollados al interior del aula de clase enfocados en la enseñanza y aprendizaje (Achili, 1986) que prevalecen en las docentes se pueden clasificar, de acuerdo a lo propuesto por Mondragón (2004), en predominantemente expositivas, ver tabla 7; estas se caracterizan, según ya lo dijimos arriba, por priorizar actividades tradicionales de transmisión de información, en los que los estudiantes asumen un papel pasivo en sus procesos

de construcción de conocimiento, lo que obedece al usual enfoque de acumular y transmitir la mayor cantidad de conocimientos; este tipo de enseñanza transmisionista ya no es funcional en las sociedades del conocimiento actuales, en las que el aprendizaje se considera ubicuo (Salinas, 2004), esto debe estimular a la escuela y a los maestros a replantear su papel y la manera en que lo desarrollan, enmarcado en los acelerados cambios y nuevas dinámicas de acceso, transmisión e interacción con la información.

En atención a lo dicho, se aprecia que las docentes realizan mayoritariamente clase magistral, la cual encaja en lo descrito por Mondragón (2004), como una práctica pedagógica expositiva en la que se presentan las características del proceso de escritura, se exponen los componentes de los cuentos y se entregan instrucciones específicas acerca de la actividad que se va a realizar; algunos de estos aspectos fueron los que se evidenciaron durante las entrevistas, en las que se señalaron situaciones como las siguientes:

Entr -S3 05/2016: “Yo les digo así no, el inicio hay que colocar al lector dentro de un tiempo, un espacio y los personajes”

Entr -S3 05/2016: “...por ejemplo les digo escriban un cuento de su mascota favorita, ee del viaje que les dieron sus papás, de la fiesta que tienen...”

En relación con este aspecto, durante la observación no participante de las clases de las docentes, se evidenció el predominio de las prácticas expositivas, siendo la clase magistral la de mayor presencia, lo que es visible en los procesos de introducción a los temas, explicaciones, instrucciones y conceptos, lo que puede apreciarse en los registros de la bitácora:

Obs-I3 05/2016: “...luego de la organización del salón comienza a dar las indicaciones para la escritura de los cuentos en donde utiliza la palabra binomio para dos personajes y la palabra trinomio para tres personajes...”

Obs-I3 05/2016: “...la maestra da las pautas básicas para la elaboración del escrito, en donde en primer lugar deben escoger los personajes, y a estos personajes se les empezará a dar una identidad...”

Adicionalmente, las docentes señalan que, pese a sus esfuerzos por privilegiar la creatividad, los estudiantes no aprovechan el aspecto fantástico, imaginativo de la escritura, dado que en sus escritos utilizan como temas predominantes aspectos que obedecen a su contexto social, como se puede apreciar en las siguientes respuestas de la entrevista:

Entr -S3 05/2016: “...les cuesta escribir fantástico, ósea les cuesta escribir cosas, cosas locas, ellos se van mucho a la realidad, empiezan a decir que llegó el policía lo echó a la cárcel, que le pegó...”

Entr -S1 05/2016: “...es curioso que los niños, aunque tienen mucha imaginación, cuentan desde sus propias vivencias...”

En relación con lo anterior, se puede afirmar que las docentes desconocen la importancia de integrar la realidad del estudiante en la construcción y desarrollo de los escritos, pues, como señala Hocevar (2007) es importante encontrar un enfoque “integrador que incluya el contexto social y cultural, la actitud y las motivaciones personales de quien escribe, ya que estos son factores determinantes del proceso cognitivo que el escritor pone en marcha en una situación comunicativa particular” (p. 1). Esto se identifica en algunos de los registros de la bitácora como los siguientes:

Obs-II 06/2016: “...no siempre debemos estar hablando siempre de las cosas reales que nos pasan, que la casa, mi mamá me dijo, que no me dijo, que la profesora, que el compañero...”

Continuando con la idea anterior, se hace evidente que, ni la escuela ni los docentes y sus prácticas pedagógicas están preparados para asumir los retos de formar en la escritura a los estudiantes, más allá de enseñarles a escribir. Para Lerner (2001), la situación es más preocupante pues se pone en evidencia que los objetivos educativos sobre los que se erige la enseñanza de la escritura y la lectura están diseñados para ese único y específico hábitat, por lo que, no corresponden a la realidad externa, a la vida fuera de la escolaridad; así mismo los contenidos y prácticas elegidas obedecen a lo que es evaluable, fraccionando y limitando en gran medida lo que los niños podrán aprender.

Siguiendo con la caracterización de las prácticas pedagógicas, es necesario resaltar los procesos de indagación que las docentes señalan realizar durante sus clases, ellas afirman que su trabajo parte de identificar los conocimientos previos de los estudiantes, sus gustos, intenciones y motivaciones para desarrollar las actividades propuestas, dichos comportamientos son referidos durante la entrevista con afirmaciones como las siguientes:

Entr -S3 05/2016: “...ee también ee preguntarle a los niños acerca del tema, ósea indagando que de ellos saben del tema que yo voy a dar, de hecho, antes de entrar en un tema nuevo coloco una pequeña consulta...”

Entr -S1 05/2016: "...a partir de la indagación se puede medir el nivel de comprensión alcanzado..."

El contraste de estas observaciones con lo planteado por Mondragón (2004) permite ubicar estas actividades dentro de las prácticas pedagógicas expositivas, particularmente la que define como interrogatorio, caracterizada por la formulación de preguntas para repasar, iniciar un tema o incitar la participación de los estudiantes. Acciones que se evidencian durante el desarrollo de las prácticas en situaciones como las siguientes:

Obs -I1 06/2016: "...ustedes ya saben cuáles son las partes del cuento. ¿Con que empezamos? -Con el inicio-. Claro tiene que tener un comienzo..."

Obs -I2 06/2016: "...Al terminar, empieza a hacer preguntas sobre lo ocurrido en el cuento. Se percibe desorden en el momento de las preguntas..."

Frente a estos hallazgos es importante señalar que, los procesos de indagación obedecen a la apropiación o generación de conocimiento, a definir problemas y plantear nuevas perspectivas, no únicamente a formular preguntas para recordar conceptos (Joyce, Weil y Calhoun, 2002), esto desdibuja el proceso didáctico y privilegia la estructura tradicional de transmisión de la información, en la que el maestro actúa sobre un guion definido y espera que sus estudiantes respondan, dando razón de cuanto han aprendido; lo que para Wells y Mejía (2005) responde al discurso tradicional de intercambio inició-respuesta-seguimiento, que no es más que otra forma de recitación memorística.

Avanzando en el análisis de las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la escritura vinculadas con la mediación de las tecnologías y en virtud de lo presentado por Mondragón (2004) quien resalta las características de la demostración como una práctica expositiva, señalando que esta consiste en la exposición por parte del profesor de un caso, ejemplo o procedimiento; en el que los estudiantes tienen un papel completamente pasivo como observadores. Se identifica que durante la entrevista las docentes al verse cuestionadas acerca del uso que les dan a las tecnologías disponibles en la institución, mencionan que les dan una función meramente instrumental, en virtud de que su uso se relega al acceso y presentación de información, sin ningún atisbo de interactividad, incluso reconocen que estas mediaciones son responsabilidad de otras áreas o docentes.

Entr -S1 05/2016: "...el computador el video beam, que son herramientas del colegio para ser trabajadas..."

Entr -S2 05/2016: "...bueno pues eee... uno lo que hago sobre todo es también y mostrarles a los niños libros álbum que se encuentren en YouTube..."

Entr -S3 05/2016: "...No la verdad ninguna, me trato de apoyar en la profesora de tecnología...si debe haber muchas herramientas para apoyar los procesos de escritura, pero no manejo ninguna de ellas..."

Lo descrito anteriormente permite evidenciar que, en relación al beneficio que brinda una adecuada mediación de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como la posibilidad de plantear nuevas didácticas alrededor de la transmisión, construcción y apropiación del conocimiento (Trujillo y Jaramillo, 2009), las docentes no hacen uso de dichas alternativas, esto está asociado a su falta de formación al respecto, adicionalmente reconocen cierto temor y desconocimiento de las herramientas que puedan serles útiles. Aspectos que fueron evidenciados durante la entrevista

Entr -S1 05/2016: "...Ahora no sé qué aplicación utilizar para escribir el cuento..."

Entr -S2 05/2016: "...si porque sobre todo no o no he buscado bien o sobre todo encuentro en la web eee muchas páginas españolas entonces hay términos y lenguaje que para los niños son... son si como desconocidos..."

Por otro lado, durante las observaciones de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la escritura, podrían clasificarse dentro de las constructivas, como los talleres orientados a la construcción de cuentos, que idealmente buscan que los estudiantes tengan una función activa dentro de su proceso de formación; se evidenció que su desarrollo carece de las particularidades que garantizan su cometido, alcanzar la adquisición de conocimientos y habilidades; lo anterior, según Mondragón (2004), debe estar cobijado por la relación teoría-práctica, dentro de la cual el docente organiza, planea, reflexiona, acompaña, orienta, impulsa y revisa; siempre con la clara idea de que el estudiante debe finalmente aprender por su propia cuenta. En relación con esto, es importante recordar que estas deben estar soportadas en la reflexión y autoconstrucción del sujeto alrededor de su propio conocimiento (Mondragón, 2004). Así mismo, Wells y Mejía (2005) señalan que bajo este enfoque el docente se debe encargar de construir un espacio rico de experiencias en el que los estudiantes puedan aprender. A continuación, se presentan algunos registros que soportan estos hallazgos:

Entr -S2 05/2016: "...elementos eee más si como más fácticos como más de eeee en el que los niños puedan utilizar más su cuerpo y no solamente estar sentados escuchando..."

Obs -I1 06/2016: "...no vamos a empezar que uno es el que empieza a dictar, no, la historia la vamos a crear entre todos y la opinión de todos es igual de válida e importante..."

Obs -I3 05/2016: "...Luego de un tiempo la docente pasa por cada uno de los grupos para mirar que han producido los distintos grupos y realiza algunas aclaraciones, en alguno de los grupos les corrige algunas equivocaciones ..."

Frente a lo descrito en el párrafo anterior, se puede anotar que, tal como lo dice Perrenoud (2004), los maestros tienen intuiciones brillantes, si se quiere, todas ellas basadas en su oficio de maestros, pero les falta dar el paso como maestros profesionales, es decir, maestros que, además de tener formación académica, deben poner en escena su saber pedagógico, saber cómo hacerlo y, adicionalmente, saber cuál es la mejor manera de hacerlo. Lo anterior demuestra la necesidad de acompañar a los maestros a inspeccionar sus propias prácticas para desarrollar un juicio práctico y crítico que indague las razones de ellas para llegar a la autorreflexión y a la transformación (Carr y Kemmis, 1988, pág. 214).

Como se ha podido observar en los análisis realizados hasta ahora, las prácticas pedagógicas desarrolladas por las docentes obedecen a la realización de actividades en las que se evidencia poca o nula reflexión acerca de su proceso didáctico, algunas están desconectadas del contexto, alejadas de los intereses evidentes de los estudiantes por expresar sus vivencias, sentimientos y pensamientos, lo que según Rodríguez y García (2009) encaja en un activismo caracterizado en que "no hay una reflexión sobre el sentido de las actividades propuestas, cómo se formulan y organizan los contenidos, el significado de lo que se hace para las personas que participan en dichas actividades, o su eficacia en cuanto al aprendizaje" (p. 24). Por esta razón la enseñanza de la escritura queda relegada a cumplir con los objetivos programáticos del currículo, en los que el cuento es únicamente un tema aislado en una secuencia de conocimientos que deben adquirir los estudiantes.

Estos planteamientos revelan que las prácticas pedagógicas que se utilizan en la enseñanza de la escritura se concretan a unos cuantos aspectos teóricos, relacionados con ciertas nociones de la escritura, aspectos gramaticales, ortográficos y organizacionales; todo ello visto

desde una didáctica que se basa en la actitud del maestro que, por un lado, confía en su formación disciplinar que sirve de marco a su quehacer en el aula y, por otro, realiza alguna actividad de taller. Sin embargo, no hay una práctica adecuada que sirva de orientación a la tarea, porque no hay una comprensión crítica, reflexiva de esa práctica que gire en torno a los sujetos educativos, a pesar de que las maestras entrevistados dicen tener en cuenta la interacción con los estudiantes.

En atención a los aspectos sobre los que se ha reflexionado hasta el momento, la escuela tiene una función vital en el desarrollo de la escritura, no solamente como un proceso de alfabetizar o enseñar el trazado e interpretación de un código, representados por una serie de grafos (Carlino, 2007); sino la edificación de individuos capaces de participar en los procesos escritores de la sociedad, capaces de transmitir sus opiniones, sentimientos y pensamientos, a este respecto, las instituciones educativas deben permitir que “la lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permiten repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir” (Lerner, 2001, p. 1)

Finalmente, se puede inferir que la presencia de prácticas pedagógicas que puedan considerarse como constructivas está directamente relacionada con factores de desarrollo profesional de las docentes, como la formación académica, en donde como afirma Teberosky (2000) ha sido necesario un trabajo previo de reflexión y autoformación, lo que trágicamente no es una generalidad; como se analizará a continuación la costumbre de la escritura no es una actividad adoptada dentro del quehacer docente.

4.1.2. Escritura de las docentes como práctica a nivel personal

Para iniciar con el análisis de los hallazgos referentes a las prácticas de escritura a nivel personal, que desarrollan las docentes participes de esta investigación; se considera necesario señalar que autores como Huérfano, et al. (2001) y Botello (2013) afirman que es sumamente importante que quien enseña a escribir sea a su vez un escritor, así mismo Joyce, Weil y Calhoun (2002) aseguran que el aprendizaje debe darse apropiando los métodos, prácticas y principios

que se utilizan en los entornos donde se crea el conocimiento. Con estos argumentos en mente, se resalta la importancia de describir el panorama relacionado con las costumbres de escritura de las maestras, para así, identificar si se realiza una reflexión profunda acerca del proceso escritor y está redundante en la transformación y construcción de prácticas pedagógicas constructivas, en torno a la enseñanza y aprendizaje de la escritura. De acuerdo con esto, se realizaron algunas preguntas a lo largo de la entrevista, enfocadas a identificar la implementación de la escritura a nivel personal, lo que permitió identificar los siguientes hallazgos.

A continuación, se revisa la intención con la que escriben las docentes participantes de la investigación, de tal manera se evidencia que las prácticas de escritura están asociadas a la necesidad de cumplir con los deberes laborales o académicos, evidenciándose que no hay una iniciativa personal por la producción textual, esto se evidencia en las siguientes afirmaciones:

Entr -S1 05/2016: "...Pues escribo cuando toca presentar algún informe o trabajo, pero por hobby no lo hago..."

Entr -S2 05/2016: "...he escrito he escrito mucho en estos últimos años textos académicos que tienen que ver con la investigación...me gusta escribir, pero creo que es un proceso bastante complejo mm para mí no es tan fácil escribir..."

Entr -S3 05/2016: "...cuando yo me fui a graduar, quise hacer como un libro de todos los juegos de matemáticas y lengua castellana que yo me se..."

Lo anterior demuestra que las prácticas de escritura de las docentes se relegan a un plano de obligatoriedad, en el que deben realizar un escrito para satisfacer ciertos requerimientos de orden institucional o académico, sin que esto implique una reflexión acerca de cómo la escritura transforma su conocimiento y estimula procesos mentales de orden superior; al ser una tarea altamente compleja y reflexiva, que confiere la capacidad de aprender de sí mismo, crecer como persona e influir en la realidad (Cassany, 1999). Esto resulta preocupante a la luz de una sociedad altamente cambiante, que al parecer ha asumido como cierto el hecho de que sus docentes saben escribir y pueden ser capaces de enseñar a hacerlo.

La anterior reflexión, invita a profundizar en las razones asociadas a dichas falencias, siendo la primera que parece responder a este interrogante, la falta de formación, de trabajo reflexivo y anterior con los docentes, así como lo ha señalado Teberosky (2000) los docentes

necesitan aprender, trabajar en técnicas y estrategias que les permitan desenvolverse en la escritura y en la enseñanza de la misma, del mismo modo Cassany (1999) señala que es necesario cambiar las concepciones esquemáticas alrededor de la escritura y formar a los encargados de dicha tarea; ante esto, Carlino (2007) señala que dicha formación en los ámbitos universitarios es escasa, pues las instituciones de educación superior, especialmente de Latinoamérica, no han hecho apropiación de las necesidades de poner en sus objetivos programáticos la enseñanza de la escritura, adicionalmente expresa que el dominio de los géneros discursivos es mínimo, pues existe la tendencia a considerar estos procesos algo natural, asociado a su formación académica previa; de tal manera, aunque las docentes del CED Jairo Aníbal Niño tengan buenas intenciones, relacionadas con la escritura, no han recibido una formación orientada a prepararlas para escribir, lo que les obliga a recurrir al ensayo y error o a las costumbres relacionadas con la escritura, esto se evidencia en algunos de los registros de las entrevistas, como los siguientes:

Entr -S1 05/2016: "...Lo que funciona se retoma y lo que no se replantea, pero orientado a cumplir el objetivo académico..."

Entr S-3 05/2016: "...últimamente se me dificulta mucho escribir pues por que deje de escribir, pero entonces yo si hago ideas sueltas y luego si empiezo a redondear y a ampliar las ideas..."

Lo anterior, puede analizarse también desde otra perspectiva asociada a que la escritura y el gusto por hacerlo surge de ambientes en donde se facilite, o privilegie este acto, ante esto Carlino (2007) asegura que los estudiantes que provienen de familias carentes de cultura académica presentan mayores dificultades a la hora de escribir. Sobre lo anterior Dubois (1995) asegura que "la escritura no se puede desarrollar sino a través de su propia realización, es decir, a través de su uso continuo en situaciones que tengan sentido para quienes recurren a ellas" (p. 8).

Continuando con el análisis de los resultados, producto de las entrevistas y observaciones, se puede asegurar que las docentes no tienen como costumbre registrar sus experiencias, innovaciones o actividades, como un acto de escritura, que permite reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas; en un esfuerzo por la transformación de las mismas, ante esto Huérfano et al. (2001) señalan que esta rutina es "fundamental para estructurar el pensamiento y para la formalización de los distintos campos del conocimiento" (p. 85), de forma similar,

aseguran que es sumamente importante avanzar en la construcción de una didáctica de la escritura, orientada a la formación de los docentes; más aún, en el contexto actual que ha privilegiado el oralismo y que ha confundido la enseñanza de la escritura con la del lenguaje escrito. En consonancia con esto, Dubois (1995) enfatiza que al futuro docente no se le ha dado la oportunidad de formarse como lector y escritor, pues estas actividades son relegadas a satisfacer las evaluaciones y la medición del conocimiento que ha acumulado, a los que se suma el desconocimiento por las diferentes tipologías textuales y su función discursiva.

En el caso de las prácticas de escritura que realizan las docentes, que como se ha dicho anteriormente obedecen a la obligatoriedad o necesidad de cumplir un requisito; se identifica una sensación de desánimo, ya que, el proceso por sí mismo implica, reescribir y releer, ante lo que las docentes argumentan, falta de tiempo y la responsabilidad en el cumplimiento de muchas tareas, que no permiten espacios para hacerlo. Esto obedece de igual manera a la falta de preparación, Huérfano, et al. (2001) aseguran que durante la formación de los maestros no hay un acompañamiento o guía para producir escritos reflexivos, por lo que, tampoco se incita a ver la escritura como la estructuración del pensamiento y la creadora de mundos, así mismo, evidencian que la mayoría de actividades orientadas a los procesos escritores responden a requisitos académicos en los que se evalúa únicamente el resultado, pues no destinan tiempo a la construcción, a la lectura y reescritura.

En definitiva, luego de confrontar la teoría con los hallazgos relacionados con las prácticas de escritura de los maestros, es evidente que existe una necesidad urgente de propuestas, que busquen reformular las concepciones que sobre este aspecto tienen los docentes y transformar las prácticas pedagógicas que desarrollan. Pues, son fiel reflejo de su formación, lo que se podría resumir como que enseñan a escribir como aprendieron a hacerlo; este aspecto genera una profunda preocupación, debido a que, en el ámbito universitario orientado a la preparación de los futuros docentes se evidencia un déficit de didácticas que los capaciten, inciten, motiven para desarrollar su escritura y las pocas que se realizan son relegadas a actividades que dan cuenta de su aprendizaje, como acumulación de conocimiento; más no a la oportunidad de reflexionar y crecer como profesionales (Huérfano, et al. 2001).

4.1.3. Tipo textual cuento

Para iniciar la reflexión acerca del tipo textual cuento y su interacción en las prácticas pedagógicas de escritura, es importante señalar que, este a pesar de ser considerado por las docentes, involucradas en la investigación; como como un género literario simple e infantil, es en realidad rico en matices, enfoques y usos; a tal punto que Cortázar (1971) se refería a él como “ese género de tan difícil definición, tan huidizo en sus múltiples y antagónicos aspectos...Caracol del lenguaje, hermano misterioso de la poesía en otra dimensión del tiempo literario” (p. 404). Ahora bien, entrando en lo que muestran los datos, se evidencia que las maestras entrevistadas parecen tener conciencia de la existencia de los tipos textuales, pero esto no significa que también la tengan de su papel en el uso discursivo, social e histórico de la lengua.

Como se mencionó antes, el cuento dentro de las prácticas pedagógicas descritas pierde el papel que algunos autores le asignan como “herramienta fundamental para que los estudiantes imaginen, recreen, reescriban y sobre todo que tengan la oportunidad de entablar un diálogo con sus pares.” (Ángel, et al. 2013, p. 49), para convertirse en un contenido programático, orientado a cumplir con los requisitos planteados en el currículo; por lo que, no se hace una reflexión sobre su papel discursivo, sobre su capacidad de motivar e incentivar la lectura, de desarrollar el lenguaje y de acercar a los estudiantes a la creación literaria, que involucra la imaginación de otras realidades (Sandoval, 2005), este aspecto se identificó durante la entrevista, con respuestas como las siguientes:

Entr -S3 05/2016: “...En tercero, este año, ya vamos en la leyenda y el mito no lo hemos dado, pero se supone que en el programa está y se dan todas las tipologías...”

Entr -S2 05/2016: “...sobre todo el cuento y la fábula. La leyenda y el mito, tal vez más como en la parte lectora, pero en el momento de producir texto el cuento...”

Dado que, el cuento es un género textual de uso corriente en las aulas, todas las maestras entrevistadas concuerdan en que la estructura del mismo corresponde con lo que sugieren los manuales que se usan en la escuela; coinciden en que el cuento se estructura de acuerdo con la mirada clásica en introducción, nudo y desenlace; lo que se evidencia en las respuestas que se presentan a continuación:

Entr -S1 05/2016: "...Si claro, inicio, trama, desenlace o final. En cada una de las partes se abordan, también los personajes, lugares, espacios, tiempos..."

Entr -S2 05/2016: "...en la escuela se ha enseñado que los cuentos tienen inicio un nudo y un final...uno consulta y encuentra más fácilmente, encuentra si como esa estructura tradicional..."

Entr -S3 05/2016: "...yo lo he hecho así: tiene un inicio, un nudo y un desenlace o un final..."

Partiendo de lo anterior, se puede evidenciar que la manera en que se enseña el cuento en la escuela, está orientada hacia la satisfacción de los temas propuestos y necesarios para alcanzar los objetivos académicos de cada grado, esto es, insertos en la dinámica tradicional del aprendizaje como acumulación de conocimiento y no como un mecanismo de producción de saberes, lo que, finalmente rezaga las potencialidades del cuento, como espacio de encuentro, creación y diálogo de pares.

Por otro lado, durante las entrevistas, las docentes señalaron que el uso de los cuentos pueden aportar a mejorar el proceso académico, ampliar el vocabulario, la expresión oral y escrita, sin embargo, en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas no se evidenciaron actividades tendientes a enriquecer estos aspectos, más aún, se evidenció que el redactar el cuento era la meta o resultado de la actividad, no como parte de un proceso que se construye, que requiere escritura, lectura y reescritura. Ejemplos de estas observaciones se presentan a continuación:

Obs -I3 05/2016: "...Después de unos veinte minutos los estudiantes terminan la producción textual. En este momento la docente les solicita que escojan uno de los integrantes que va a realizar la lectura del cuento. Los estudiantes leen sus cuentos, se puede evidenciar que al finalizar la lectura de cada uno de los cuentos no hay una retroalimentación de los escritos..."

Atendiendo a estos planteamientos, se puede asegurar que uno de los papeles de la escuela consiste en contextualizar los saberes y no hay una mejor manera de hacerlo que a través de los diferentes tipos y géneros textuales, que caracterizan las prácticas discursivas que, como se sabe, acompañan todas las prácticas sociales (intelectuales, científicas, comerciales, políticas, industriales, económicas, gastronómicas, higiénicas, deportivas, etc.) a la vez que reciben influencias de ellas (Bajtín, 1982). En este orden de ideas, las maestras dicen utilizar los cuentos en el desarrollo de sus clases y parecen tener cierta noción acerca de los nexos entre el cuento, la imaginación, la fantasía y la creatividad, como se puede identificar a continuación:

Entr -S1 05/2016: "...El cuento les gusta mucho a los niños, por su misma facilidad, crear historias, jugar con la imaginación..."

Entr -S1 05/2016: "...Pues al iniciar las clases, como para que los chicos se motiven y como para hacer una entrada al tema..."

Entr -S3 05/2016: "...Yo les cuento, el cuento casi que todos los días ee y cuando... Yo les tengo un día sí y otro día no..."

En relación a lo anterior, cabe señalar que no es suficiente ser conscientes de las características del cuento, de su utilidad o de suponer sus bondades en la vida académica de los estudiantes, sino que hace falta un proceso de formación y reflexión acerca de las prácticas que conduzca a la transformación de las mismas.

Finalmente, en relación con las maestras investigadas, se puede asumir que lo poco que conocen de las tipologías textuales, proviene de los mismos manuales destinados a los estudiantes, amén de su escaso dominio y práctica de una cierta variedad de ellos, así como el desconocimiento de estrategias de enseñanza basadas en ellas. A este respecto, se puede pensar que los programas de educación superior que se encargan de formar a los maestros, a pesar del énfasis que se pone en el discurso (Carlino, 2007; Huérfano et al. 2001), aún no logran desarrollar programas que hagan efectiva dicha práctica; una de las razones está en que aún persiste un divorcio entre la teoría y la práctica (Huérfano, et al. 2001). En otros términos, quiere decir que los procesos de lectura y escritura aún no logran imponerse como prácticas transversales en los programas de educación superior.

4.2. Estrategia didáctica mediada por las TAC para la escritura del cuento.

En este apartado se presentan los hallazgos sobre la implementación de la estrategia didáctica mediada por códigos QR y la plataforma Titanpad© para la escritura del cuento, con el propósito de responder el segundo objetivo específico, planteado en la presente investigación. Inicialmente se contempla lo relacionado con la implementación del taller con los docentes. Luego se presentan los hallazgos relacionados con la implementación del taller propuesto por parte de las docentes a sus estudiantes de grado tercero.

4.2.1. Trabajo con docentes

Desarrollo con los docentes:

Para dar respuesta al segundo objetivo específico, se diseñó un seminario-taller para presentarlo a las docentes de grado tercero del CED Jairo Aníbal Niño; este se implementó durante la semana de desarrollo institucional del 13 al 17 de junio de 2016, el cual se realizó con el objetivo de presentar una estrategia didáctica mediada por códigos QR y la plataforma de Titanpad© que pueda facilitar el trabajo en el aula y mejorar los procesos lectoescritores de sus estudiantes, considerando su desconocimiento y el poco interés por indagar sobre el uso de herramientas tecnológicas en su quehacer; por otro lado su desarrollo se planteó en tres momentos: El primero comprendió una parte teórica durante la cual se les explicaron, apoyados en un material físico, los objetivos, un cronograma de cómo se iba a desarrollar, unos fundamentos teóricos de las herramientas y programas tecnológicos que se recomendaban como mediación pedagógica para la escritura de cuentos colaborativos; estos soportes se entregaron a cada una de las maestras consignados en una carpeta.

En el segundo momento, se realizó la explicación a las maestras del funcionamiento y uso de las herramientas sugeridas para esta investigación; este paso se llevó a cabo de forma práctica, de tal manera que, a medida que se realizaba la presentación, cada una de ellas en un computador iba siguiendo los diferentes pasos; este proceso se repitió, tanto para la creación de códigos QR como, para la escritura colaborativa mediada por la plataforma web Titanpad©.

Para el tercer momento, se desarrolló como práctica de concientización y acercamiento a la mediación didáctica de las herramientas tecnológicas, una carrera de observación que incluía el uso de códigos QR, en los cuales estaban encriptadas las características del cuento, la clasificación de los cuentos, las partes del cuento, la importancia del conflicto en el cuento, entre otros. Para finalizar las tres maestras realizaron una tarea colaborativa, en la que escribieron un cuento al unísono, mediante la plataforma web Titanpad©.

Luego de realizada la observación del taller y utilizando como soporte los registros de las bitácoras, se pudo evidenciar que, durante la presentación del seminario taller, las docentes I1 e

I3 mostraron resistencia por las propuestas didácticas que se estaban realizando, lo que se notaba en su actitud distante y en la incertidumbre que reflejaban frente a los usos didácticos que se proponían para estas herramientas, máxime en lo referido a la posibilidad de que los estudiantes escribieran al mismo tiempo de forma colaborativa en un solo documento; a pesar de esta notoria resistencia por las mediaciones tecnológicas, a medida que se avanzó en el desarrollo del taller, las docentes se fueron involucrando y cambiando de actitud, en relación con el trabajo propuesto.

Ese primer cambio de actitud se pudo percibir durante la carrera de observación, en la que las docentes con ayuda de los dispositivos móviles debían buscar y escanear códigos QR, en los que se encontraban encriptados diversos conceptos relacionados con los cuentos; esta actividad fue catalogada por las participantes como algo novedoso, debido a que se pueden transmitir distintos saberes de una forma diferente, interesante y motivadora, afirmaron además que podían despertar las mismas sensaciones en los estudiantes gracias al uso de las tabletas, las cuales aseguraron nunca haber utilizado.

El segundo momento en el que se evidenció un aumento significativo en el interés y la motivación de las docentes por el desarrollo del seminario-taller, fue durante el uso de la plataforma web Titanpad©, en este punto, las docentes empezaron a escribir un cuento de manera colaborativa, cada una desde su propio equipo. Dicha actividad les pareció muy dinámica y llamativa, resaltaron la presencia de colores que se le asignan a cada escritor, para identificar sus aportes, la posibilidad de comunicarse gracias al chat, en el cual además se repartieron tareas y construyeron la trama del escrito, y el mismo hecho de poder escribir las tres al mismo tiempo y que cada una ellas podían observar que cambios que estaban realizando las demás.

Al finalizar el taller, las docentes expresaron que las actividades presentadas en la estrategia fueron muy interesantes, novedosas y creativas, por lo que veían muchas alternativas para su uso; adicionalmente, mostraron gran disposición por aplicarlas en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas con los estudiantes. Sin embargo, las docentes I1 e I3 recalcaron la necesidad de realizar un trabajo mayor, para lograr una apropiación de las tecnologías presentadas, debido a que les cuesta el uso de estas aplicaciones, lo que está relacionado al temor que presentan las docentes frente a su uso, coincidiendo con la necesidad de resignificar las prácticas, saberes y costumbres de los maestros a la luz de los acelerados cambios que se dan en

el contexto educativo (Gorospe, et al. 2015). Adicionalmente, señalan que todo depende de la actitud con la que se enfrenten a estas nuevas tecnologías, el acompañamiento y la formación en este aspecto, debido a que hay muchos maestros que no han tenido esta opción innovadora, en este punto es importante señalar que, estos procesos que están orientados a introducir las mediaciones de las TAC en la cotidianidad escolar deben superar los planteamientos mecanicistas, orientados hacia el aprender a usar una herramienta y enfocarse en el “desarrollo de propuestas de acción basadas en disciplinas científicas referidas a las prácticas de enseñanza que, incorporando todos los medios a su alcance, dan cuenta de los fines de la educación en los contextos socio históricos que le otorgan significación”(Litwin, 2013, p. 135).

En cuanto a las dinámicas del taller se pudo evidenciar que son necesarios unos tiempos más largos, debido a que, este tipo de estrategias deben desarrollar motivación apropiación y aplicación de las herramientas presentadas, más allá, de aprender a utilizarlas lograr conferirles el significado de TAC, al identificar posibilidades de integración dentro de la educación para el aprendizaje y el conocimiento, así mismo, se identificó que dentro de las dinámicas de las instituciones educativas los tiempos y espacios destinados a los procesos de capacitación son muy reducidos, debido a las dinámicas institucionales retardatorias, que a la luz de unas políticas educativas que priorizan y motivan el uso de las TIC en las escuelas, no garantizan la formación ni el acompañamiento adecuado.

Finalmente, se evidenció que el desarrollo del seminario-taller alcanzó los objetivos que se habían planteado, debido a que durante la observación se identificó una motivación y disposición muy buenas por parte de las tres docentes participantes, adicionalmente se pudo evidenciar un fuerte interés por implementar lo aprendido en sus prácticas, ante esto, las maestras resaltaron que no podían realizarlo en una sola sesión sino en varias sesiones para que tuviera un mayor impacto y trascendencia en los estudiantes. Lo anterior se corresponde con lo hallado por Koh, Chai, y Lim (2015) quienes señalaron que los docentes que participaron en su investigación señalaron un aumento significativo de su saber didáctico y pedagógico, resaltando la oportunidad de que sus prácticas evolucionen de una serie inconexa de actividades a estrategias que garanticen apropiación de conocimientos, señalaron además que estas actividades de formación le permitirán empoderarse de su función docente.

4.2.2. Trabajo con estudiantes

Luego de desarrollado el seminario, se acordó con la docente I3 un espacio para la realización del taller de escritura colaborativa mediada por TAC, con los estudiantes del grado tercero que ella tiene a cargo y permitir realizar una observación no participante de la estrategia didáctica propuesta en el aula de clase.

Durante la observación de la estrategia pedagógica aplicada a los estudiantes se identificó una gran motivación e interés por realizar las actividades propuestas; los estudiantes refirieron divertirse, emocionarse y sentirse intrigados por la información contenida dentro de los códigos QR que buscaban, señalaron, además, nunca haber realizado tal actividad utilizando los dispositivos móviles, lo que generó expectativa por cada paso que debían desarrollar. La docente distribuyó los roles de trabajo, asignando un estudiante responsable del uso de la tableta y otros responsables de copiar, organizar y completar los diferentes mensajes encontrados en cada pista durante la carrera de observación; esta distribución de roles y la disposición que generó la mediación tecnológica garantizó que los jóvenes completarán las tareas asignadas.

Por otro lado, durante la actividad de escritura colaborativa del cuento mediada por la plataforma web Titanpad©, se logró identificar que los estudiantes realizaron un rápido aprestamiento de la aplicación propuesta, en comparación con el tiempo que tardaron las docentes. Adicionalmente se evidenció que todos los estudiantes participaron en la escritura del texto en donde escribieron, leyeron, redactaron y completaron las ideas de sus compañeros con los cuales estaban escribiendo el cuento y no se limitaron, como sucedió durante la observación de la clase, a que uno solo dictaba y los demás copiaban, lo que coincide con lo identificado por Marczak (2015) quien señaló que durante su experiencia todos los participantes se vieron involucrados activamente en el desarrollo de texto. De la misma forma, la presencia del chat permitió que los jóvenes se comunicaran entre ellos, con lo que se organizaron y definieron el sentido que seguiría el cuento de cada grupo, también cabe señalar que al tener asignado cada uno un color y ver los aportes que hacían dentro del documento les permitió supervisar el trabajo del compañero y hacer comentarios persuadiendo el trabajo en equipo, el anterior aspecto está relacionado con lo reportado por Marczak (2015) quien aseguró que la presencia del chat en la aplicación garantizó un ambiente de negociación y mediación en el desarrollo de las tareas

propuestas, además de incrementar el sentido de pertenencia y compromiso con los textos creados.

En cuanto a la actitud de la docente durante la aplicación de la estrategia mediada por Titanpad© para la escritura de cuentos, cabe señalar que, inició con inseguridad, dado que, se dirigió en varias ocasiones al grupo de investigación para formular preguntas sobre el adecuado uso de las herramientas, términos y orientaciones que hacía con sus estudiantes, a pesar de haberse indicado que se tendría una postura como observadores del taller. Sin embargo, a medida que avanzó la implementación y viendo la emoción, confianza e interés con que los niños realizaban las actividades propuestas y usaban las aplicaciones, la maestra se sintió más segura y continuó con la actividad mostrando tranquilidad y evidenciando la apropiación que había realizado de la metodología propuesta. De tal manera, pasó de dar instrucciones para realizar una actividad a acompañar a los estudiantes en la redacción de sus escritos, haciendo sugerencias gramaticales, ortográficas, de sentido y de cohesión, logrando ver los avances de cada uno de los niños en tiempo real. Lo anterior concuerda con lo propuesto por Koh, Chai, y Lim (2015) quienes afirman que, es imperativo que los actuales docentes adquieran las competencias tecnológicas y puedan desarrollarlas en sus prácticas pedagógicas, para que, a su vez las cultiven en sus discentes, y así tengan la capacidad para desenvolverse en este nuevo contexto.

A su vez, se logró reconocer que, los estudiantes partícipes de la actividad, cambiaron el papel tradicionalmente receptivo; con el que se habían enfrentado a las tareas de escritura del cuento, dejando de lado el proceso de acumular conocimiento, dando razón de las partes de los textos narrativos y escribiendo únicamente con el objetivo de terminar una asignación dentro de la clase, además de no recibir realimentación ni orientación oportuna que le permitiera saber si estaba enfocando sus esfuerzos correctamente. Es así que los niños, gracias a la mediación de las TAC, asumieron su nuevo papel dentro del trabajo colaborativo propuesto de forma activa, en el que cada uno desarrollaba su labor, era consciente de su deber para con el equipo y recibía acompañamiento y realimentación inmediata.

Finalmente se puede asegurar que la mediación propuesta por Titanpad© en el proceso de escritura de cuentos facilita la comunicación, la realimentación del proceso, la consecución del logro y un aumento del interés y la motivación tanto del docente como de los estudiantes.

4.3. Percepción de los docentes frente a la estrategia didáctica mediada por TAC en sus prácticas relacionadas con la escritura del tipo textual cuento.

En relación con el tercer objetivo específico, se pudo identificar que las docentes desconocían las herramientas tecnológicas presentadas y que no habían considerado utilizar estrategias mediadas por las TAC, para el desarrollo del proceso lecto escritor de sus estudiantes o de ellas mismas; asociado al hecho de que no hacen una revisión juiciosa de las nuevas alternativas tecnológicas que surgen a diario, en algunos casos por miedo y en otros por desinterés.

Adicionalmente, se evidencio que antes de realizar el seminario taller, las docentes no habían contemplado la posibilidad de utilizar las tecnologías, como mediadoras del proceso de aprendizaje de los estudiantes en lo relacionado con la escritura, ni mucho menos consideraban que fueran capaces de crear un entorno que potenciará la colaboración y el trabajo en equipo, pues hasta el momento las habían pensado únicamente como un medio para acceder a la información, dichas observaciones se soportan en lo registrado durante la evaluación de la actividad y la entrevista posterior, en afirmaciones como las siguientes:

Ev - S1 06/2016: "...Que existían herramientas tan fáciles de manejar y que permiten integrar varias personas en un escrito..."

Ev -S3 06/2016: "...Que existían estas aplicaciones, para guardar información. Como para escribir varias personas al tiempo, pero no las había utilizado porque no soy experta en el uso de ellas y conozco poco de las aplicaciones que existen en la red..."

Así mismo, reconocieron que las herramientas presentadas eran muy fáciles de utilizar, que su aprendizaje no era complejo y que las oportunidades de integrarlas en el ámbito educativo son muchas, resaltando que su uso puede ir más allá del área de humanidades gracias a que permite la integración de diversos temas y aprendizajes. Lo anterior coincide con lo propuesto por Salinas (2004), quien aseguraba que "los alumnos en contacto con las TIC se benefician de varias maneras y avanzan en esta nueva visión del usuario de la formación" (p. 7). Sin embargo,

el autor asegura que se requieren estrategias pedagógicas pensadas en términos de formar a los estudiantes en el uso, selección y organización de la información; en donde es sumamente importante el acompañamiento docente. Dichos hallazgos se soportan en registros como el siguiente:

Ent-S3P 09/2016: "...Pues la verdad, siento que, al incorporar las herramientas tecnológicas, los niños se motivan más, ya que para ellos es muy fácil la utilización de estas tecnologías, a diferencia mía, que me asusta un poco usarlas y no porque crea que son malas, sino porque no las se utilizar bien y me angustia frente a los niños, que las usan a perfección..."

Ev -S1 06/2016: "...Que renueva totalmente la forma de llevar el conocimiento y que a partir de esas nuevas formas se crean otros aprendizajes más significativos para el estudiante ya que los niños hoy en día les llama mucho la atención todas las novedades tecnológicas..."

Ev -S3 06/2016: "...Muchísima, ya que como docentes tenemos que innovar en las didácticas a las que recurrimos a diario para incentivar los conocimientos y el aprendizaje significativo..."

Los aspectos considerados hasta ahora coinciden con lo que afirma Sánchez (2011) quien asegura que las aulas escolares al integrar el uso de las TIC se transforman en espacios donde la relación maestro-estudiante deja de ser unidireccional dando espacio a dinámicas de cambio caracterizadas por interacciones didácticas complejas, ricas y variadas.

Sobre la escritura afirmaron que es un proceso sumamente importante en el desarrollo del conocimiento del ser humano, no solamente durante su etapa escolar sino durante toda la vida, por lo que valoran los espacios que se brindan para acercarse a ella; acerca del cuento resaltaron su importancia como potenciador de la imaginación y la creatividad.

Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones derivadas del análisis de los datos y del sustento teórico que aportaron para la resolución del problema que guio la presente investigación, que partió de la necesidad de identificar y describir las prácticas pedagógicas de los maestros del Colegio Educativo Distrital Jairo Aníbal Niño, relacionadas con la enseñanza de la escritura del tipo textual cuento y plantear una estrategia mediada con Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento para cualificar dichas prácticas

Luego del análisis de las prácticas pedagógicas de escritura que realizan las maestras de grado tercero de primaria del CED Jairo Aníbal Niño en torno al tipo textual cuento, se puede concluir que predominan las expositivas, caracterizadas por la transmisión de información, la estructuración de las actividades y la enseñanza como un manual, en las que los estudiantes carecen de protagonismo y el trabajo colaborativo es relegado a estar organizados en grupo. De tal forma, la clase magistral y la exposición son las prácticas más frecuentes a la hora de abordar la creación de los cuentos.

Por otro lado, las maestras son conscientes de la necesidad de innovar las prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza de la escritura, y de adelantar procesos creativos, que busquen desarrollar los aspectos imaginativos y fantásticos asociados con la creación de los cuentos, pero desestiman la importancia de vincular el contexto de los estudiantes en sus procesos creativos, limitando sus narraciones a las pautas que ellas establecen, lo que según Hocevar (2007) determina muchos de los procesos cognitivos que se ponen en marcha a la hora de redactar.

En el desarrollo de las prácticas pedagógicas existe confusión en lo relacionado con la indagación, pues se refieren a ella en los términos que Mondragón (2004) utiliza para definir un interrogatorio, en el que se hacen preguntas a los estudiantes como parte de una revisión conceptual y no como un proceso de producción y apropiación de conocimiento.

Las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la escritura de cuentos, que se desarrollan por parte de las maestras del grado tercero del CED Jairo Aníbal Niño contemplan aspectos teóricos relacionados con la gramática, ortografía y la estructura, lo que se asocia a la

costumbre de enseñar cómo se ha aprendido sin que esto requiera un proceso de reflexión sobre la pertinencia de dichas actividades, pues no se soportan sobre un saber pedagógico crítico ni en una práctica didáctica bien fundamentada.

En cuanto a los procesos escritores propios de las docentes, se concluye que están orientados hacia la necesidad de cumplir con las obligaciones laborales o académicas, por lo que ninguna de las participantes lo realiza como una práctica cotidiana de reflexión y formación propia. Aunado a esto, se evidencia poco interés por registrar las prácticas y aprendizajes de forma escrita. Aspectos que obedecen a un déficit en la formación de los docentes en lo relacionado con la escritura, situación que es señalada ampliamente por autores como Carlino (2007); Huérfano, et al. (2001) y Dubois (1995).

En relación con el cuento como un tipo textual rico en matices, enfoques y usos, se evidencia que las maestras desconocen su potencialidad como espacio de encuentro, creación y dialogo entre pares, minimizando su importancia al presentarlo como un contenido programático que simplemente busca cumplir con el currículo, inserto en la dinámica tradicional de acumular conocimiento.

Por estas razones, se concluye que una de las falencias de las prácticas pedagógicas de las docentes es la falta de apropiación de los procesos de reflexión relacionados con la escritura, debido a que la enseñanza de esta se desarrolla como un proceso intuitivo que se soporta en el activismo y no en un proceso reflexivo de su quehacer; se desconocen los intereses de los participantes, su contexto y el valor de dichas actividades en el aprendizaje.

Así mismo prevalece la enseñanza disciplinar sobre la visión formativa pedagógica, en la que se nota la necesidad de cumplir con el contenido programático que categoriza al tipo textual cuento como un tema, desdibujando las posibilidades didácticas que se desprenden de su uso en los entornos escolares. Esto demuestra que, la escuela en general requiere transformaciones profundas que garanticen su preparación para formar a los estudiantes para la vida, superando la fragmentación de los conocimientos y la persecución de objetivos evaluables y medibles (Lerner, 2001).

De tal manera se demostró la necesidad de analizar las prácticas pedagógicas que adelantan los docentes para desarrollar juicios críticos, que lleven a la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por consiguiente la pertinencia de proponer alternativas didácticas que pueden ser mediadas por las TAC.

En este sentido, en cuanto a la estrategia didáctica mediada por la plataforma web Titanpad[®] y los códigos QR, presentada como propuesta para innovar la enseñanza de la escritura del tipo textual cuento, se evidencio que las docentes renuentes a la apropiación e integración de las TAC en las prácticas pedagógicas, aluden al desconocimiento y al temor que produce en ellas su uso; sin embargo, manifiestan su deseo y disposición por adquirir nuevos aprendizajes, demostrando la capacidad de apropiarse de nuevas estrategias metodológicas, que les permitan cualificar sus prácticas pedagógicas en favor de la población que tienen bajo su responsabilidad.

De este modo, la estrategia didáctica propuesta con las mediaciones sugeridas produjo un aumento en el interés y motivación por el desarrollo de las actividades propuestas, de tal forma que el proceso de escritura colaborativa se vio enriquecido por la posibilidad del trabajo al unísono, el diálogo, la distribución de tareas y definición de características y detalles referidas al argumento del texto escrito, todo esto gracias al chat que integra la herramienta Titanpad[®].

Por otro lado, la experiencia didáctica mediada por los códigos QR y Titanpad[®] desarrollada con los estudiantes de grado tercero por parte de la docente encargada reveló un rápido aprestamiento del uso de las herramientas, un notorio incremento del interés y la motivación por las actividades planteadas. Así mismo, se identificó un cambio en los roles, pues aquellos que anteriormente se limitaban a observar o a copiar, pudieron involucrarse en la construcción del cuento, incrementando su responsabilidad con el grupo e integrándose activamente en la escritura de la historia.

Por consiguiente, la herramienta tecnológica presentada como mediadora de los procesos de escritura colaborativa Titanpad[®], fortaleció aspectos del trabajo en equipo de los estudiantes, como la organización, la comunicación y la definición de objetivos. De la misma forma, se permitió la supervisión entre ellos, además del acompañamiento y revisión por parte de la docente, pasando de dar instrucciones para realizar una actividad a acompañar a los niños en la

construcción de sus cuentos logrando ver los avances de cada grupo en tiempo real y no únicamente al calificar el producto de la clase.

Con respecto a la percepción de los docentes frente a la estrategia didáctica mediada por la aplicación Titanpad© y los códigos QR en sus prácticas relacionadas con la enseñanza de la escritura del tipo textual cuento, se concluye que esta, es percibida como una estrategia que aumenta el interés, la motivación por el desarrollo de las actividades y favorece el trabajo colaborativo.

En este orden de ideas, las docentes mostraron un fuerte interés por llevar a la práctica los aprendizajes obtenidos del seminario taller, resaltando las alternativas didácticas y posibilidades de aplicación en áreas diferentes a la de humanidades, con la capacidad de despertar en los estudiantes las mismas emociones de asombro y motivación que ellas experimentaron.

Llegados a este punto, se puede concluir que los procesos de acompañamiento y formación en el uso de herramientas tecnológicas son reconocidos por las docentes como alternativas necesarias que brindan posibilidades de mediación capaces de generar experiencias de aprendizaje memorables en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, al ser diferentes, interesantes y motivadoras.

Prospectiva de la investigación

En este capítulo se expone la prospectiva de la presente investigación, que surge a partir de los hallazgos y el análisis de los resultados; como una visión tentativa a largo plazo de las oportunidades y alternativas, frente al desarrollo de nuevas investigaciones, con soporte en lo que se ha identificado durante el desarrollo del proyecto y de las reflexiones de las investigadoras.

Para iniciar, se considera necesario rescatar los principales hallazgos identificados durante el desarrollo del presente proyecto, siendo que, se evidenció que la mayoría de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la escritura de las maestras de grado tercero del CED Jairo Aníbal Niño fueron expositivas, de acuerdo a la definición planteada por Mondragón (2004); en respuesta a esto, se puede afirmar que la estrategia propuesta y desarrollada en esta investigación, contribuye al mejoramiento de las prácticas pedagógicas constructivas y a fortalecer el trabajo colaborativo, gracias a la mediación de las TAC; las cuales se perfilan como una excelente alternativa para fortalecer los procesos de escritura, tanto de los docentes como de los estudiantes; puesto que, se evidenció un incremento en el interés y motivación de los participantes, durante el desarrollo de las actividades.

Así mismo, esta investigación sienta las bases que pueden soportar nuevos estudios, tendientes no sólo a la descripción, análisis y transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros frente a la enseñanza de la escritura a partir del tipo textual cuento, sino también, acerca de la necesidad de evaluar las mediaciones de las nuevas tecnologías en las distintas áreas del conocimiento, ya que estas pueden vincularse con cualquier saber; identificando sus aportes, beneficios y alternativas de uso. En relación con lo anterior, se hace necesario poder replicar este tipo de estrategias en distintas instituciones educativas, para valorar de una manera más amplia el impacto que generan las TAC en la escritura de cuentos como mediaciones que fomentan el trabajo colaborativo.

Si bien, una gran cantidad de tecnologías rodea la realidad de la escuela y la ha comenzado a permear, no se puede caer en una visión simplista, considerando que su sola presencia transformará las prácticas pedagógicas, las interacciones entre los estudiantes y los objetos de aprendizaje, pues esto sería perder el horizonte, aunque estas pueden llegar a tener un

papel transformador, es necesario que en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los maestros, estos dejen de utilizarlas como simples herramientas tecnológicas para acceder a la información y las transformen en mediadoras del aprendizaje y el conocimiento de los jóvenes; para poder llegar a esto se hacen necesarias iniciativas que promuevan un mayor aprestamiento, acompañamiento y diseño de buenas prácticas, para generar una mejor disposición de los maestros en torno al uso de las nuevas tecnologías en el aula escolar. Hay que mencionar, que la plataforma Titanpad©, utilizada en este estudio, estará disponible hasta diciembre del año 2017, pero el creador de esta aplicación liberó el código fuente y se pueden seguir trabajando en otras aplicaciones con las mismas características como <http://meetingwords.com/>, y <https://primarypad.com/>.

Por otro lado, se considera importante reflexionar en torno a la importancia de que los maestros escriban, por lo que se pueden plantear investigaciones orientadas a describir los hábitos, intenciones o necesidades de los maestros alrededor de los procesos escritores y proponer estrategias que fomenten dicho trabajo, y así convertirlo en algo cotidiano; frente a este aspecto, se hace necesario evaluar cómo la mediación de las nuevas tecnologías puede facilitar a los docentes escribir sus experiencias en el aula, ya que, como se evidenció en la investigación los maestros participantes no presentan hábitos de escritura; lo anterior atendiendo a lo planteado por Dubois (1995) quien asegura que la escritura no se puede desarrollar sino a través de su propia realización, si no se generan estos hábitos se sigue desdibujando la importancia que presenta la escritura tanto en los docentes, como en los estudiantes durante las prácticas en el aula.

Habría que decir también, que es necesario que al cuento se le dé la importancia y la complejidad que presenta debido a que en se está quedando como un contenido curricular, pero sin mayor trascendencia en las prácticas pedagógicas de los maestros, para esto se sugiere generar proyectos investigativos orientados a brindar mayor formación en torno a las tipologías textuales y en este caso particular al cuento como tipo textual, considerando que este es una herramienta didáctica que puede generar transformaciones en los aspectos cognitivos, afectivos y morales, como lo plantea García (2012).

Para finalizar, es necesario una reflexión sobre la incidencia que tienen las prácticas pedagógicas de los maestros en el entorno escolar y específicamente de aquellas que se

desarrollan alrededor de la escritura, además, del uso que se le está dando a las nuevas tecnologías, debido a que en algunos casos se han cambiado los tableros por un video beam, sin que esto signifique un cambio de paradigma, pues se presenta la misma información, lo que difícilmente significa una transformación en los procesos de aprendizaje y desarrollo de conocimiento.

Limitantes

Durante el proceso de la investigación, se presentaron limitantes con los tiempos cedidos por la institución debido a que se encontraban en otras actividades agendadas en la semana institucional. Por ello, se tuvo que ajustar el seminario taller propuesto en esta la investigación a una sola jornada de capacitación.

En cuanto al tema relacionado con las tecnologías, específicamente con la aplicación web Titanpad®, es necesario para la implementación de esta estrategia que la institución educativa cuente con conexión a internet puesto que, este tipo de estrategias colaborativas requieren la conectividad para poder trabajar en ellas al mismo tiempo.

Referencias

- Acero, L. Bellón, C. Fuentes, L. Guamán, S. Gutiérrez, L. Mayorga, M. & Santoyo, S. (2014). *Estrategias didácticas para fortalecer la escritura en preescolar y básica, desde la literatura, en tiempos de tic*. Tesis de especialización. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10819/3217>
- Achili, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). *Plan Distrital de Lectura y Escritura “Leer es Volar”*. Bogotá. Recuperado de: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/leer-es-volar>
- Anderson, R. S., Goode, G. S., Mitchell, J. S., y Thompson, R. F. (2013). *Using digital tools to teach writing in K-12 classrooms. Technological Tools for the Literacy Classroom*, 10-26.
- Ángel, K., Vera, Y., Gutiérrez, D. y Morales, O. (2013) *El cuento infantil como herramienta de socialización*. Tesis. Universidad de la Salle. Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10185/17246>
- Amezcuca, M. (2015). *El trabajo de campo etnográfico en salud. Una aproximación a la observación participante*. Granada: Index de Enfermería. Recuperado de <http://www.index-f.com/cuali/observacion.pdf>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bassols, M., & Torrent, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Borreguero, M. (2007). *Las tipologías textuales en la lingüística contemporánea: ¿Qué se ha hecho y qué queda por hacer? En Cuatrocientos años de la lengua del “Quijote”: estudios de historiografía e historia de la lengua española: actas del V Congreso Nacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española* (pp. 55-65). Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Botello Carvajal, S. M. (2013). *La escritura como proceso y objeto de enseñanza* (Bachelor's thesis, Ibagué: Universidad del Tolima, 2013.).

- Callejo, J. (2002). *Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación*. Revista española de salud pública, 76(5), 409-422
- Carlino, P. (2007). *¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?* Cuadernos de psicopedagogía, 4, 21-40.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca
- Carrasco, J. B. (2004). *Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor*. Ediciones Rialp.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós
- CED Jairo Aníbal Niño. (2015). *Manual de Convivencia*. Bogotá
- Coll, C., Goñi, J. O., y Majós, T. M. (2007). *Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes*. Anuario de psicología/The UB Journal of psychology, 38(3), 377-400.
- Cortázar, J. (1971). *Algunos aspectos del cuento*. Casa de las Américas. La Habana Cuba.
- Cuevas, M. (2014). *Reescribiendo un cuento tradicional en forma colaborativa en la wiki del aula virtual*. Revista 12, (3).
- Cárdenas, A. (2007). *Lingüística del lenguaje: hacia una pedagogía de la escritura*. Folios. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Cardozo, J. (2016). *Impacto que tiene las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura de los estudiantes de ciclo I*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10818/26120>
- Díaz, L y Echeverry, C. (1998) *Enseñar y aprender, Leer y Escribir*. Una propuesta a partir de la investigación. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterial.
- Dubois, M. E. (1995). *Lectura, escritura y formación docente*. Lectura y vida, 16(2), 22-26.
- Enríquez, S. C. (2013). *Luego de las TIC, las TAC*. In *II Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula*.

- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U., Muñoz, L., Muñoz, E. M., de Kohan, C., de Kohan, N. C., Ortega Gonzalez, J., & Espinosa, D. M. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Educación Crítica.
- Fuertes, T. (2011). *La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado*. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237.
- García, A. I. (2013). *Códigos QR flexibles: Un proyecto con dispositivos móviles para el trabajo de calentamiento en educación física*. *EmásF: revista digital de educación física*, (23), 53-71.
- García, M. (2015). *La comprensión lectora en niños que cursan la educación primaria: importancia del método de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura* (Disertación Doctoral, 99).
- García, R. (2012). *El cuento infantil como herramienta socializadora de género*. *Cuestiones pedagógicas*, (22), 329-350.
- Galindo, J. (2014). *Educación y nuevas tecnologías*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Gómez, D. (2016). *Las TIC en la enseñanza- aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua castellana*. (Tesis de maestría). Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2999/1/Tic_ense%C3%B1anza_aprendizaje_gomez_2016.pdf
- González, A. (2011). *Transformaciones en la producción de Textos en los niños de segundo de primaria a través de la integración de TIC*. T (Tesis Maestría) Recuperado de: <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/6053>
- González, N. y Laguado, A. (2007). *Como las prácticas pedagógicas del área de lengua castellana inciden en la formación lectora, escritural y de pensamiento*. Investigación de los Saberes Pedagógicos. Ministerio de Educación Nacional. Colombia
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique

- Gordillo, N. y Hernández, E (2012). *Uso de las TIC en las prácticas de lectura y escritura*. (Tesis de pregrado). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/12238>
- Gorospe, J., Olaskoaga, L., Barragán, A., Iglesias, D., y Aguirre, B. (2015). *Formación del Profesorado, Tecnología Educativa e Identidad Docente Digital/Digital Teacher Education, Educational Technology and Teacher Digital Identity*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC, 14(1), 45-56.
- Gutiérrez, H. C. (2004). *Hacia la construcción de una línea de investigación (Seminario-Taller)*. U. Cooperativa de Colombia.
- Hernández, A., y Alvarado, G. (2003). *Transformación de las prácticas pedagógicas a través de nuevos dispositivos de comunicación y la escritura de textos argumentativos*. Universidades, (25), 45-54.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Hocevar, S. (2007). *Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica*. Lectura y vida, 28(4), 50-60.
- Huérffano, C., Duarte, O. Tinjacá, G. y López, R. (2001). Didáctica de la escritura, de la redacción a la ficción. Enunciación, 7(1), 85-91.
- ICFES (2016a). *Guía, Descripción de los niveles de desempeño*. Bogotá. Recuperado de: <https://goo.gl/bTrTYd>
- ICFES (2016b). Publicación de resultados Saber 3°, 5° y 9°. Resultados históricos periodo 2014 - 2015. Recuperado el 18 de abril de 2016 de: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co>
- Jolibert, J. (2004). *Transformar la formación del docente inicial*. Bogotá: Magisterio.
- Joyce, B., Weil, M., y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Buenos Aires: Gedisa
- Koh, J., Chai, C., y Lim, W. (2015). *Creating and learning through design: teacher professional development for 21st century learning*.

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- Litwin, E. (2013). *La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente*. Educación, 3(6), 135-151.
- Lozano, R. (2011). *De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y el conocimiento*. Anuario ThinkEPI, 5, 45-47.
- Marczak, M. (2015). *Online Collaborative Writing: Learners' Perceptions and Practices*. Contemporary English Language Teaching and Research, 34.
- Mastrángelo, C. (1963). *Elementos para una definición del cuento*. Buenos Aires: Ediciones Librairie Hachette
- Medina, A. y Mata, F. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Plan Nacional de Lectura y Escritura, Colombia*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55308.html>
- Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires: cippec, Embajada de Finlandia, unicef. Universidad de la Salle, Vicerrectoría de Investigación y Transferencia, (2013) Líneas de Investigación. Bogotá.
- Mondragón, H. (2004) *Prácticas pedagógicas en la universidad para la construcción de ambientes de aprendizaje significativo*. Universidad Javeriana de Cali.
- Nerici, I. G. (1991). *Hacia una didáctica general dinámica*. Argentina: Ed kapelusz.
- Ozonas, L., & Pérez, A. (2004). *La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género*. La Aljaba, 9(05).

- Pacheco, D. I., García, J. N., y Díez, C. (2015). *Autoeficacia, enfoque y papel de la práctica de los maestros en la enseñanza de la escritura*. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 5-23.
- Pajón, A y Salazar, N. (2015). *Uso de las Tic por parte de los docentes de la Institución educativa La Paz para la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados transición, primero segundo y tercero*. (Tesis de maestría). Recuperado de URI: <http://hdl.handle.net/20.500.1>
- PEI CED Jairo Aníbal Niño. (2015). *Formando seres humanos en valores encaminados a la interacción con el entorno y el desarrollo de habilidades a través del arte y la cultura*. Bogotá
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Barcelona. Graó.
- Pozo, J. I., y Monereo, C. (2001). *El aprendizaje estratégico*. *Docencia universitaria*, 2(2). Universidad Central de Venezuela.
- Roa, Y. Sanabria, L. (2015) *El cuento como estrategia didáctica para el mejoramiento de la competencia lectora en la Biblioteca del Colegio Chuniza de Bogotá*. Tesis. Universidad de la Salle. Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10185/18249>
- Rodríguez, E. (2002). *Concepciones de práctica pedagógica*. En: *Folios*, revista de la facultad de humanidades. N° 16, 105-129.
- Rodríguez, F., y García, J. E. (2009). *El activismo que no cesa. Obstáculos para incorporar la metodología didáctica basada en la investigación del alumno a la práctica de la Educación Ambiental*. *Investigación en la Escuela*, 67, 23-36.
- Romero, C. Soler, S., y Trujillo, M. (2016). *Uso de mediaciones pedagógicas con TIC en el fortalecimiento de la escritura inicial*. (tesis de Maestría) Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/18704>

- Rubiano, Y. (2016). *El aula, un escenario para desarrollar la producción textual a través de la escritura de cuentos*. Tesis. Universidad de la Sabana. Bogotá.
- Salinas, J. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 1(1), 3.
- Sancho, E. (2011). *Eines 2.0 per a l'ensenyament-aprenentatge de les habilitats lingüístiques a L2*.
- Sancho, J. (2008). *De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal*. Investigación en la Escuela, 64, 19-30.
- Sandoval, C. (2005). *El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral*. Revista electrónica de la red de investigación educativa, 1(2).
- Sánchez, M. R. (2011). *Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio*. Tendencias pedagógicas, (17), 83-103.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Serafini, M. T. (2005). *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Soriano, J. (2007). *Las nuevas reglas de la etnografía de la comunicación. línea]: Portal de la Comunicación InCom-UAB. Barcelona: Institut de la Comunicació. Recuperado de: http://www.portalcomunicacion.com/esp/n_aab_lec_0.asp*.
- Teberosky, A. (2000). *Enseñar a escribir de forma constructiva*. dins AAVV (comp.): El constructivismo en la práctica, Barcelona. Graó, 59-70.
- Torres, A. (1996). *Estrategias y Técnicas de Investigación Cualitativa*. Bogotá: Arfin Ediciones.
- Trujillo, J. A., y Jaramillo, C. M. (2009). *Estrategias didácticas en educación superior con la mediación de la computación móvil*. Revista Educación y Pedagogía, 18(45), 93-107.
- Universidad de la Salle. (2013). *Líneas de Investigación*. Bogotá. Recuperado de: <http://zeus.lasalle.edu.co/docs/salle/lineas-de-investigacion-doc-ed-2013.pdf>

Vásquez, F. (2015). *El que hacer docente*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Wells y Mejía (2005). *Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación*. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815914016>

Anexos

Anexo 1. Formato para la entrevista

Formato para entrevista

Fecha:
Lugar
Entrevistadora:
Entrevistado:

Pre- Categorías o Conceptos clave	Unidades de Análisis (Dimensiones)	Pregunta
Caracterización	Grado de escolaridad	¿Cuál es el título de pregrado? ¿Tienes algún Post grado?
	Cursos de muestra	¿En qué curso o cursos enseñas? ¿En qué área?
Practicas Pedagógicas	Estrategias didácticas	Entre las siguientes prácticas cuales acostumbras a utilizar al momento de enseñar: Reflexión, Observación, creación, relación, exposición, participación comprensión ejemplificación, lectura, escritura, ¿cuál de estas? ¿Cuáles son las que más utilizas y cuáles son las que menos utilizas?
		¿Qué tipo de reflexiones haces sobre tus prácticas pedagógicas; en el diario de las clases?
Escritura	Implementación de la escritura a nivel personal	¿Ha Escrito, le gusta escribir, qué ha escrito?
		Entre los siguientes pasos, Escoger el tema, pensar, hacer unos pres- escritura, redactar, releer, y modificar. ¿Cuáles son los que sigues cuando escribe?
	Implementación de escritura en el aula de clase	¿Cuándo se pide una producción textual a los estudiantes como aboras el tema a partir de

		Conversaciones, preguntas, comparaciones, elaboración de cuentos?
		Al dirigir una práctica de escritura con los niños, que notas en los escritos. ¿qué tiene una tendencia más realista o más fantástica?
Tipología Textual (Cuento)	Conocimiento de las características del Cuento	¿Cuál o cuáles de las siguientes tipologías utilizas en el aula Cuento, Fabula leyenda o mito?
		¿Dentro de los tipos de género que tiene el cuento, como; Narrativo con muchas acciones, Narrativo con descriptivo, Narrativo argumentativo, Dramático O lírico. ¿Cuál prefieres utilizar?
		¿Sabes cómo es la estructura del cuento y que elementos encierra cada una de las partes?
		¿En qué Circunstancias específicas acostumbras a contar cuentos?
		¿Has leído Cuentos, cuáles has leído, y cuál te ha impactado más?
TAC	Utilización de herramientas Tecnológicas	¿Utilizas Herramientas en el proceso escritural? Si las normales, lápiz, cuaderno, marcadores, imágenes.
		¿Cuáles herramientas tecnológicas utilizas en el proceso de la escritura?
		¿Qué herramienta tecnológica es la que más te llama la atención para poder implementar una clase de escritura de cuentos?

Anexo 2. Formato de Evaluación Seminario Taller

Evaluación Seminario Taller

NOMBRE PARTICIPANTE	Comentario Con relación a las TAC
YO NO SABIA...	
HOY RECORDE QUE...	
ESTO ME SIRVE PARA...	
¿QUE UTILIDAD LE DAN A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS?	
¿Y A LA ESCRITURA?	

Anexo 3. Formato de entrevista posterior a la implementación de una estrategia pedagógica con el uso de TAC

INSTITUCIÓN
NOMBRE DEL DOCENTE:

PREGUNTAS ORIENTADORAS

1. ¿Como docente que percepción tuvo frente al uso de las TAC como estrategia en su clase?
2. Cuáles son las posibilidades que ofrece la incorporación de las TAC para la escritura de cuentos?
3. ¿Profesora su práctica en el aula mejora al utilizar las TAC?
4. ¿Cómo se da la interacción con la escritura con el uso de tecnología?
5. ¿Profesora, entonces considera que incorporar las TAC en las estrategias del aula es una oportunidad de aprendizaje?

Anexo 4. Formato De Consentimiento Informado

Análisis y cualificación de prácticas pedagógicas en la enseñanza de la escritura del cuento en grado tercero del CED Jairo Aníbal Niño

Estimado Profesor:

Nos encontramos realizando un proyecto de Investigación acerca de las didácticas de la escritura en el aula, en la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle

El Objetivo del proyecto es generar una propuesta didáctica para las prácticas en el aula, con respecto a la tipología textual cuento en niños de primaria. Para desarrollar este proyecto es necesario la recolección previa de didácticas en el aula, con respecto a este tema.

Procedimientos:

Si usted acepta participar en el estudio, colaborará en la aplicación de entrevistas, y demás técnicas de recolección de información planteadas por el investigador. Así mismo participará como docente colaborador en el pilotaje de las diferentes estrategias pedagógicas mediadas por TAC (Tecnologías Aprendizaje Conocimiento) Las actividades a realizar se llevarán a cabo dentro de la Institución, La puesta en marcha del proyecto se planea llevar a cabo durante el primer semestre académico del año en curso. Es posible que, para recopilar la información sugerida, se lleven a cabo filmaciones, grabaciones o tomas fotográficas.

Beneficios:

Usted no recibirá un beneficio directo por su participación en el estudio, sin embargo, si usted acepta participar, estará colaborando con esta investigación, la cual será beneficiosa para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Institución, así mismo, su aporte será de gran relevancia en lo relacionado con la implementación de tecnologías emergentes como mediadoras de la formación actual.

Confidencialidad:

Todos los datos proporcionados por usted para el estudio serán de carácter estrictamente confidencial, se utilizarán únicamente por el equipo de investigación del proyecto y no se dispondrá de ellos para ningún otro propósito. Los resultados de este estudio se publicarán con fines científicos, pero se presentarán de tal forma que usted no podrá ser identificado(a).

Riesgos Potenciales/Compensación:

Los riesgos potenciales que implican su participación en este estudio son mínimos. Si alguna actividad le hicieran sentir un poco incómodo(a), tiene el derecho de no participar en ella. Usted no recibirá ningún pago por participar en el estudio, y tampoco tendrá que asumir algún costo.

Participación Voluntaria/Retiro:

Es totalmente voluntaria la participación en este estudio. Usted está en plena libertad de aceptar o negarse a participar, así mismo, puede retirarse en el momento que lo prefiera.

Números a Contactar: Si usted tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto al proyecto, por favor comuníquese con los investigadores responsables del proyecto: Alexandra Pulido, Yanet Torres, Claudia Santamaría 3123754576, 3114686715,3112373667, respectivamente.

Si usted acepta participar en el estudio, le entregaremos una copia de este documento que le pedimos sea tan amable de firmar.

<u>Consentimiento para su participación en el estudio</u>	
Su firma indica su aceptación para participar voluntariamente en el presente estudio.	
Nombre del participante: _____	Fecha: _____ Día / Mes / Año
Firma: _____	
Nombre del Investigador : _____	CC _____