MODELO PSICOLINGÜÍSTICO: UN CAMINO PARA MEJORAR EL PROCESO DE ESCRITURA

DIANA CAROLINA AMAYA RÍOS
CRISTAL CEPEDA RUÍZ
CLAUDIA ELENA DAZA BOTERO
ÁNGELA MAGALY GUERRERO RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ
2009

MODELO PSICOLINGÜÍSTICO: UN CAMINO PARA MEJORAR EL PROCESO DE ESCRITURA

DIANA CAROLINA AMAYA RÍOS
Código: 26051005
CRISTAL CEPEDA RUÍZ
Código: 26051026
CLAUDIA ELENA DAZA BOTERO
Código: 26051033
ÁNGELA MAGALY GUERRERO RODRÍGUEZ
Código: 26051052

Monografía para optar al título de Licenciadas en Lengua Castellana, Inglés y Francés

Director: JULIÁN ANDRÉS MARTÍNEZ GÓMEZ

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ
2009

NOTA DE ACEPTACIÓN

Jurado

Jurado

BOGOTÁ 2009

AGRADECIMIENTOS

A Dios por ponernos en el camino de la docencia
A los docentes del área de Lengua Castellana por su apoyo y valiosas enseñanzas, gracias por contagiarnos su amor a nuestra Lengua y nuestra cultura.
A nuestro profesor Julián Martínez, por su apoyo incondicional a este proyecto

Las autoras.

DEDICATORIA

Las palabras son tan escasas del baúl de agradecimientos, que aunque busque las grandes explicaciones y las mil maneras de retribuir todo aquello que me fue donado en pos de un sueño, definitivamente quedo vacía y el lenguaje en mi boca se difumina en una laguna de sentimientos y recuerdos gratos.

En primer lugar, sólo me queda decir "Gracias" a mis padres que brindaron su pecho, sus manos, su paciencia y corazón en la consecución de esta pequeña quimera, a Diego porque sin su gran esfuerzo y su gran convicción esto definitivamente no hubiera sido posible, a Antonio que me brindo su ayuda y apoyo en todo momento, a mis queridísimas compañeras con las cuales luchamos hombro a hombro y sin su apoyo no hubiera sido posible este cometido, a Julián por sus correcciones pertinentes, su paciencia y amistad, y a los grandes profesores que contribuyeron a mi formación…

Mil y mil gracias a todos…

Diana Carolina Amaya Ríos

A mi madre y mi hermana por sus esfuerzos y sacrificios para ayudarme a conseguir este sueño, por sus enseñanzas, sus regaños y consejos, porque estos, hicieron de mí la persona que soy,

A Daniel, por permitirme ser parte de su vida, por ser mi amigo y mi gran ejemplo a seguir

A mis amigas, compañeras en este largo viaje, por su ayuda incondicional,

A Julián, por sus consejos de Maestro y la confianza que deposito en mí,

A mi angelito en el cielo… y mis angelitos en la tierra

Hoy sólo una palabra para todos ustedes: Gracias

Cristal Cepeda Ruiz

Nunca es suficiente un espacio limitado de papel para expresar hoy sentimientos de gratitud hacia todos los que permitieron que alcanzara mi sueño, sin embargo, es justo reconocer a las personas que lo lograron.

A María por interceder ante el "duro" y permitirme llegar a este momento con paciencia y sabiduría, A mis padres Jairo y Zoraida, mis tíos y mis primas que han sido son y serán mi fuerza y mi aliento en todas las vicisitudes de la existencia, porque con su amor, valores y virtudes soportaron mi proyecto de vida, a Monchis que confía en mí y me brinda su apoyo, amor y fuerza incondicional al permitirme estar junto a su corazón, A mis amigas de batalla que por los andares diferentes de la vida, llegaron terminando el recorrido y se cruzaron en mi camino para alegrarlo y llenarlo de bonitos recuerdos, A mi profe Julián que con sus comentarios y correcciones cimentó las bases de una docente consciente del mundo en el que vive.

A todos los que mi memoria despistada no percibe pero que mi corazón recuerda siempre…

…MUCHAS GRACIAS…

Claudia Elena Daza Botero

Mis emociones son muchas y las palabras muy escasas para expresar todo lo que siento. Primero, gracias a Dios por todas las bendiciones que ha derramado en mí.

A mi familia (Miguel, Rosalba, Neyduth y Carlos), por el amor, apoyo y respeto incondicional que siempre me han brindado; a ustedes consagro lo mejor de todos mis días, mi amor y mis triunfos.

Amigas, a ustedes, por todas las maravillosas alegrías que hemos compartido y que seguiremos compartiendo.

Julián, gracias por todas las grandes enseñanzas y por el acompañamiento honesto en este largo camino de transformación y aprendizaje, ser una excelente maestra es lo que siempre me enseñó.

A todos los que no menciono, pero que mi corazón y mi alma recuerda siempre con amor y respeto, que Dios los bendiga y colme de bendiciones…

GRACIAS, MUCHAS GRACIAS… aquí les presento un logro de muchos que vendrán.

Con amor y admiración,

Ángela Magaly Guerrero Rodríguez

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

1. GENERALIDADES

1.1 INTRODUCIÓN

1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.4 JUSTIFICACIÓN

1.5 CONTEXTUALIZACIÓN

1.6 OBJETIVOS

1.7 ESTADO DEL ARTE

2. MARCO TEÓRICO

2.1 LECTURA

2.1.1 ¿QUÉ ES LEER?

2.1.2 PROCESOS DE LECTURA

2.1.3 ESTRATEGIAS DE LECTURA

2.2 ESCRITURA

2.2.1 ¿QUÉ ES ESCRIBIR?

2.2.2 PROBLEMAS FRECUENTES EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA

2.2.3 MODELOS PARA DETECTAR ERRORES EN LA ESCRITURA

2.2.4 MODELOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA SEGÚN DANIEL CASSANY

2.2.5 PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA SEGÚN EL MODELO PSICOLINGÜÍSTICO

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN: CUALITATIVA

3.2 INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN

3.3 TÉCNICAS DE RECOPILACIÓN DE INFORMACIÓN

3.3.1 EL DIARO DE CAMPO

3.3.2 PRUEBA DIAGNÓSTICA
3.3.3 TALLERES
3.4 CATEGORIZACIÓN
3.5 SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

4. PROPUESTA
4.1 MACRO-PROYECTO
4.2 MICRO-PROYECTOS
4.2.1 EL CAMINO HACIA LA ESCRITURA –CUARTO A-
4.2.1.1 LA EXPERIENCIA DE ENSEÑAR
4.2.1.2 BIBLIOGRAFÍA
4.2.2 ESCRITURA Y DIVERSIDAD ARTÍSTICA –QUINTO A-
4.2.2.1 TALLER DE PEQUEÑOS FUTUROS ESCRITORES
4.2.2.2 BIBLIOGRAFÍA

5. CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ANEXOS

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1: Esquema sobre técnicas de recogida de información

Cuadro 2: Principios éticos en la Investigación Acción

Cuadro 3: Dificultades generales en los procesos de escritura y lectura

Cuadro 4: Dificultades del micro-proyecto

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Hayes y Flower, 1980

Figura 2: Ciclo de desarrollo de la I. A

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: Muestra de un texto narrativo

ANEXO 2: Problemas frecuentes en la escritura

ANEXO 3: Mejoras en el proceso de escritura

ANEXO 4a: Comparación del proceso escritura: Antes

ANEXO 4b: Comparación del proceso escritura: Después

ANEXO 5a: Aplicación del formato guía para escribir textos narrativos: Antes

ANEXO 5b: Aplicación del formato guía para escribir textos narrativos: Después

ANEXO 6a: Planeación y traducción de texto narrativo: Planeación

ANEXO 6b: Planeación y traducción de texto narrativo: Traducción

ANEXO 7: Texto creativo

MODELO PSICOLINGÜÍSTICO: UN CAMINO PARA MEJORAR EL PROCESO DE ESCRITURA

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo de investigación se realizó en las instalaciones de la IED (Institución Educativa Distrital) La Floresta Sur sede B por los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés como requisito indispensable para obtener el título de grado; con el acompañamiento y asesoría del docente Julián Andrés Martínez.

La propuesta surge de las diferentes inquietudes sobre las dificultades en el desarrollo de los procesos de escritura que los estudiantes de la institución presentaban al inicio de nuestra práctica docente. Teniendo en cuenta lo anterior, el trabajo de sistematización de experiencias se desarrolló a partir del modelo psicolingüístico por ser el de mayor impacto y eficiencia en los procesos de mejoramiento integral de la escritura, que además, propende por trabajar los desarrollos propios del pensamiento.

Luego de identificar las necesidades de los cursos y el problema a solucionar, la propuesta tuvo como finalidad aplicar diferentes estrategias pedagógicas y didácticas desde la mirada psicolingüística para mejorar los procesos escritores de los estudiantes, a través de la implementación de pruebas diagnósticas, talleres y encuestas no estructuradas realizadas en todos los grados de la institución.

Al respecto, el proyecto de intervención se desarrolló a partir de dos propuestas (microproyectos) centradas en diferentes aspectos relacionados con el objetivo general de la propuesta de investigación.

Cabe resaltar la excelente disposición de la Institución al momento de formular y desarrollar el proyecto - desde el cuerpo directivo hasta el profesorado - ya que sin su colaboración, no hubiera sido posible la investigación de los procesos de escritura, motivo por el cual expresamos nuestras más sinceras gratitudes.

Finalmente, este informe de investigación, se glosa en cuatro capítulos. El *primero* presenta las generalidades del macroproyecto integrando la formulación del problema,

justificación, contextualización, objetivos generales y específicos y estado del arte; el *segundo*, involucra el marco teórico que sustenta el desarrollo del mismo (información sobre los procesos de lectura y escritura): el *tercer*o, el marco metodológico que expone el esquema investigativo (tipo de investigación, técnicas de recopilación de la información, procesos de categorización de las relaciones y formulación de la propuesta), bajo el cual se suscribe el trabajo, y por último, el *cuarto* acápite referido a la sistematización de experiencias realizada por cada uno de los docentes investigadores.

1. GENERALIDADES

1.1 INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo de investigación fue realizado como requisito de grado, indispensable para obtener el título de Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad De La Salle. Éste busca formular estrategias pedagógicas y didácticas que ayuden a mejorar los procesos escritores de los estudiantes de cuarto y quinto de primaria en la Institución Educativa Distrital La Floresta Sur.

Para llevar a cabo esta investigación se realizaron talleres diagnósticos en los grados de la institución. Estos diagnósticos evidenciaron las dificultades que tenían los estudiantes en los procesos lecto-escritores que afectaban a todas las áreas académicas e impedían que los estudiantes expresaran sus conocimientos de manera clara y coherente a nivel oral y escritural. A partir del análisis de resultados de los diagnósticos se decidió crear estrategias de mejoramiento en los procesos de escritura, que fueran desarrolladas acorde a los intereses y necesidades de cada curso.

Se encontraron los siguientes problemas frecuentes en los grados:

- **Escritura**

- Dislexia: Que consiste en las dificultades que tienen los niños al realizar conexiones básicas entre las letras y los sonidos.

- Dificultades al deletrear, escribir y hablar (por ejemplo: Los estudiantes escriben como hablan).

- Disgrafía: se manifiesta en la lentitud, los movimientos gráficos disociados, signos gráficos indiferenciados, manejo incorrecto del lápiz o esfero y posturas

inadecuadas al escribir (por ejemplo: La rigidez y tensión, escritura de letras difusas y deficiente organización de la página).

- Deficiencias en el manejo de estrategias para escribir como: Sentarse bien, apoyando la espalda en el respaldo de la silla, no acercar mucho la cabeza a la hoja, acercar la silla a la mesa, no mover el papel o cuaderno, pegar los dedos a la punta del lápiz.

- Carencia de estrategias para la producción escrita donde se organicen ideas y se desarrollen coherentemente en la escritura.

- **Lectura**

- Supresión de letras.

- Timidez al leer en voz alta por pronunciación, acento y ritmo, poca atención o concentración al escuchar lecturas en voz alta.

- **Disciplina**

- Problemas comunes de respeto entre compañeros y falta de valores: Al escuchar al otro no hay tolerancia en su opinión y expresión de ideas.

- Salones que se prestan para la indisciplina por su amplitud.

- Posibilidades mínimas para manejar el espacio: Debido a las sillas y mesas redondas que ocupan demasiada área del salón.

- Grupos grandes: 40 niños aproximadamente por cada salón.

1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Al desarrollar los diagnósticos, se encontró que era ineludible reforzar la escritura en los niños de la I. E. D. (Institución Educativa Distrital) La Floresta Sur; debido a que la producción escrita es un asunto social, en el que se debe ser claro, pero el no tener herramientas para escribir bien conlleva, primero, a que el niño no pueda expresarse y comunicar sus ideas con los demás; segundo, a que la falta de herramientas del docente para facilitar los procesos de escritura limiten la capacidad crítica de los estudiantes, quienes verán la labor escritora como un ejercicio meramente mecánico y no como un proceso en el que se debe tener claros unos "pasos" que ayuden a crear discursos respetuosos, claros e incluyentes.

Además, este refuerzo se hace porque los estudiantes (según los resultados de las pruebas diagnósticas) se encuentran débiles en el uso de herramientas para escribir. Aunque este aspecto de la enseñanza del Español es primordial, es notorio que los niños no han sido motivados por los docentes o que no encuentran en ellos modelos de escritura que puedan seguir. Teniendo en cuenta que la producción de textos no sólo compete al área de Español, sino que se ve reflejada en todas las áreas del currículo, es primordial que se le enseñe a los niños y maestros del plantel a reflexionar sobre los procesos de escritura como parte fundamental de la enseñanza.

Asimismo, con este trabajo se quiere implementar estrategias aptas para los estudiantes, que sean de carácter didáctico y pedagógico, que logren mejorar sus habilidades y actitudes y que promuevan la autonomía a través de prácticas que observen la escritura como una actividad cotidiana en sus vidas, con la cual puedan producir y expresar conocimiento.

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

De acuerdo a lo anterior, surge como preocupación de los docentes-practicantes el siguiente problema, que busca solventar las falencias presentes en los estudiantes respecto a la escritura:

¿Cómo mejorar la producción textual de los estudiantes de la I.E.D. La Floresta Sur, sede B, cuarto y quinto de primaria, a través del Modelo Psicolingüístico?

1.4 JUSTIFICACIÓN

Escribir y leer son tareas complejas que requieren por parte del docente y del estudiante un compromiso total. El sujeto no se enfrenta a la tarea de leer, tampoco a la de escribir, sin un propósito definido que le ayude a comprender el contenido de la información a la cual se acerca, sino que estas actividades demandan el manejo de habilidades que se activan a la hora de realizarlas.

Teniendo en cuenta el tipo de formación académica que reciben los niños y jóvenes hoy día, se evidencia la falta de fortalecimiento en las habilidades lectoras y escritoras para que, no sólo puedan acceder y producir conocimiento con mayor claridad y eficacia, sino que, se genere en ellos gusto y amor por estas actividades.

Entonces, se evidencia la gran dificultad que tienen los niños en primaria para comunicar sus ideas ante los demás, bien sea de forma oral o escrita. Es por esto que nosotros decidimos reinterpretar y aplicar las teorías y estrategias de acuerdo a las capacidades y necesidades especiales de nuestros estudiantes en la I.E.D La Floresta Sur, teniendo como base la escritura.

Para los estudiantes de primaria comunicarse es sinónimo de convivir y compartir con los amigos con quienes viven la mayor parte de su tiempo, pero por las razones expuestas con anterioridad, se les dificulta cada vez más expresar lo que piensan y sienten de manera clara. Elaborar un escrito o leer un texto son procesos que requieren por parte del estudiante una planeación compleja. Es por esto que durante la elaboración de este trabajo se buscó que ellos pudieran encontrar la manera de comunicarse en diferentes contextos, partiendo de tipologías textuales que les ayuden a desenvolverse en su quehacer diario.

Por otro lado, en el desarrollo de una clase, el docente se ve afectado por factores que no estaban planeados o previstos para la misma: la indisciplina constante, la irresponsabilidad con los trabajos, la falta de atención y de apoyo del núcleo familiar, la poca motivación por el estudio y los métodos clásicos pedagógicos, dificultan el proceso de enseñanza que trata de desarrollar el maestro.

Para solventar éstas dificultades, este trabajo apunta a hacer un buen uso de las herramientas que brinda el Modelo Psicolingüístico, para que, por un lado, los estudiantes puedan mejorar sus procesos de escritura, y por el otro, los docentes puedan potenciar sus prácticas pedagógicas y didácticas, para lograr incentivar el amor y gusto por este proceso y así potencializar otras áreas del conocimiento. La meta subyacente por lo tanto, es que los estudiantes estén en la capacidad de interpretar y recrear a través de la escritura el mundo con sus propias palabras de manera clara y coherente, con la ayuda de un docente capacitado para ello.

1.5 CONTEXTUALIZACIÓN

Nuestra práctica pedagógica se realizó en la I.E.D La Floresta Sur, sede B, primaria. Esta institución se encuentra situada en la Cr. 68B Bis No.1-09 Sur, en el barrio Hipotecho Sur de la localidad de Kennedy; la institución presta los servicios en los niveles: Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional, en las jornadas mañana y tarde, a estudiantes de estrato socio-económico entre: Uno (1), dos (2) y tres (3),

Los estudiantes de la sede B primaria, se encuentran ente los 4 y 12 años de edad, desde preescolar hasta grado quinto. Estos niños presentan diferentes problemas a nivel familiar que repercuten tanto en su estado emocional como en sus actividades académicas y se evidencia en el momento del desarrollo de la clase y sus tareas para resolver en casa. Para ejemplificar, se han presentado casos de niños a los que se les han vulnerado sus derechos, generando problemas de atención, niveles altos de ausencia a la clase,

deserción escolar y reacciones apáticas a las relaciones sociales y al progreso en sus actividades académicas.

Debido a las dificultades económicas que presentan dentro de su núcleo familiar, así como la carencia de útiles escolares y elementos que sirven para potencializar el aprendizaje de los niños y la falta de una biblioteca bien estructurada, se hace necesario trabajar con pocos recursos aun cuando se exija brindar una educación con calidad y transformación social.

1.6 OBJETIVOS

Implementando estrategias en los procedimientos del aprendizaje en la escritura, se busca el mejoramiento y fortalecimiento de competencias y habilidades que conciernen al lenguaje, para así, cumplir los objetivos trazados en este proyecto.

OBJETIVO GENERAL

- Implementar estrategias didácticas y pedagógicas que busquen el mejoramiento de los procesos de escritura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fortalecer las competencias comunicativas a través de las diferentes tipologías textuales.

- Identificar y desarrollar estrategias para tratar diversas problemáticas al interior del aula.

- Promover la autonomía escritora a través de un Modelo Psicolingüístico.

1.7 ESTADO DEL ARTE

A continuación, hacemos una breve presentación de algunos libros y trabajos de grado relacionados con la comprensión y la producción escrita, dificultades en el proceso de escritura y sus posibles soluciones:

LIBROS

- CASSANY, Daniel. (2002). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. España: Paidos.

Basado en el modelo psicolingüístico, en este texto Daniel Cassany plantea de qué y cómo se debe escribir, además, explica cuáles son los procesos que se activan en el sujeto al momento de escribir y cómo se deben potencializar para formar a un escritor competente. En consecuencia, según el autor se debe tener en cuenta los conocimientos que tiene el sujeto acerca del código escrito, lo que debe saber y cómo debería utilizarlo al activar los procesos mentales superiores en los que se encuentran los conocimientos que utiliza al escribir.

- CUETOS, Fernando. (2006). *Psicología de la Escritura*. España: Praxis.

En este libro se expone cómo es el sistema de escritura y su relación con la lectura, así como, los procesos psicológicos que intervienen en la primera, entre los que se destacan: Cómo se realiza la planificación de un mensaje, búsqueda de los elementos léxicos, procesos que intervienen en el dictado y en la copia. Luego, se encuentran definidos y ejemplificados los trastornos que se dan en la escritura, cómo se puede realizar un diagnóstico y su tratamiento y las dificultades que se dan para aprender a escribir.

- HERNÁNDEZ MARTÍN, Azucena y QUINTERO GALLEGO, Anunciación. (200.2). *La comprensión escrita.* En: Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

La composición escrita es vista por las autoras como un proceso complicado que requiere por parte del maestro y del estudiante el reconocimiento de los pasos que lo componen, lo que permite hacer un escrito coherente y significativo. Para ello se analiza la propuesta de Flower y Hayes (1980) en la cual el proceso está compuesto de tres planes macros que permiten organizar las ideas, transcribirlas y corregirlas. Además, las autoras determinan qué es lo que diferencia a un escritor novato de uno experto y cuáles son los errores más frecuentes a la hora de escribir, para tal fin, retoman los modelos: "Decir el conocimiento" y "Transformar el conocimiento" de Scardamalia y Bereiter (1987). Por último, el texto analiza los diferentes modelos didácticos que han prevalecido en la educación y que tienen como propósito enseñar a escribir en el aula, a este respecto, las autoras determinan cuáles han sido las ventajas y desventajas de usar uno u otro modelo. Esto permite entrever la necesidad de postular un modelo que sea significativo para el estudiante y que le permita a éste entrelazar su conocimiento formal de la lengua y sus conocimientos previos.

- MARTÍNEZ GÓMEZ, Julián Andrés. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Magisterio.

En este texto, la producción escrita es vista como una actividad en la que intervienen diferentes factores como: El pensar sobre lo que se va a escribir y el cómo realizar dicha actividad. Para tal fin, se deben tener en cuenta ciertos pasos que van a ayudar al escritor a tener mayor conciencia sobre esta actividad. La propuesta del autor es el Modelo Psicolingüístico, en el que se debe tener en cuenta, la planeación (preparar el escrito), la textualización (escribir el texto) y la revisión (corregir el texto). También presenta a la luz de la psicología cognitiva, los trastornos que tiene un escritor cuando inicia el proceso de producción. Allí expone, los tipos de trastornos que pueden encontrar un escritor y cuáles son los tratamientos que se deben seguir para solventar cada uno de estos trastornos.

TESIS

- AGUILAR CORTÉS, Carlos, DÁVILA MOLANO, Daniel, *et al*. *Lectura, escritura y valores*. (2007). Asesor: Pedro Baquero Másmela. Bogotá: Universidad de la Salle.

Este trabajo de grado es la sistematización de experiencias de cinco docentes respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. En él se analizan temas como la enseñanza de la lectura desde el sentido, donde el objetivo es que el estudiante encuentre el significado del texto, además, para esta perspectiva, el estudiante posee conocimientos que favorecen el aprendizaje y la función del docente es guiarlo en el proceso. Así mismo, este trabajo tiene presente las experiencias propias del estudiante para mejorar los procesos de comprensión y producción de lectura y los vincula con la adquisición de valores en el aula: "ya que tanto los factores disciplinares – Lengua Castellana- como los axiológicos –valores- enmarcaron nuestras más fácticas prioridades y preocupaciones dentro de aquella institución educativa que abordamos" (Aguilar Carlos, Dávila Molano Daniel, *et al. 2007: 15).*

2. MARCO TEÓRICO

2.1 LECTURA

2.1.1 ¿QUÉ ES LEER?

Desde la investigadora Marina Parra (1994), encontramos tres concepciones que determinan la importancia de la lectura en los procesos cognitivos, así como las relaciones que se establecen con el medio.

En primer lugar, se define leer como un proceso complejo y múltiple en el cual el sistema cognitivo reconoce letras, relaciona sonidos, construye representaciones fonológicas, recuerda diferentes significados y selecciona aquél que es más apropiado al contexto, establece valores significativos y elabora el sentido global del texto a partir de la información.

En segundo lugar, esta actividad consiste en buscar significado en un texto, porque es más un acto del pensamiento que del lenguaje. Desde esta concepción se plantea que la lectura, el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones, donde el lector y el autor por medio del texto no sólo interactúan con lo leído, sino también con un medio social, cultural y con sus propios esquemas conceptuales.

Y por último, ésta es concebida como una traducción-intralingual, es decir, un proceso en el cual se construyen o se deshacen significados. Para llevar a cabo este proceso, el lector elimina la información secundaria hasta llegar al núcleo informativo fundamental.

2.1.2 PROCESOS DE LECTURA

A partir de 1950 se postularon tres miradas sobre los procesos de lectura, según Dubois (1989):

- **Lectura como proceso de habilidades**

Esta corriente profundiza en los problemas que resultan del aprendizaje de la lectura. Sus intereses se enfocan en describir las etapas por las que atraviesa el niño y las destrezas que obtiene en cada una de ellas para dominar el proceso de lectura.

Asimismo, se considera que el proceso de lectura se hace separando sus elementos y componentes y a su vez ordenándolos de acuerdo al grado de dificultad; de esta forma, se resuelven los problemas de aprendizaje originados en las primeras etapas (Huey: 1908, Thorndike: 1917, citado por Dubois, 1989:2).

El esquema clásico que proponen enuncia cuatro niveles:

- **Primer nivel:** Reconocimiento de palabra.

- **Segundo nivel:** La comprensión, que a su vez, se divide en subniveles jerárquicos: **a**. Comprensión literal: Identificación de lo explícito en el texto; **b**. Inferencial: Catalogado como la capacidad de entender lo implícito; **c**. Lectura crítica: Habilidad para evaluar las características propuestas por el autor en el texto.

- **Tercer nivel:** Reacción o respuesta emocional.

- **Cuarto nivel:** Asimilación o evaluación como último nivel.

- **Lectura como proceso interactivo**

La lectura como un proceso interactivo es el resultado de los cuestionamientos y avances de la psicolingüística y la psicología cognoscitiva. El Modelo Psicolingüístico propuso que este es un proceso que involucra el pensamiento y el lenguaje y los lectores son usuarios de este último (Goodman, 1988; citado por Dubois, 1990:2).
Del mismo modo, Frank Smith (1980) describió que en el proceso de lectura interactúa la información no visual del lector con la nueva información que le brinda el texto. El proceso

comienza cuando los ojos registran las gráficas que posee el texto y las envían al cerebro, allí éste la relaciona con los conocimientos y experiencias del lector acumuladas en la memoria y así construye significado del texto.

Sin embargo, si el lector no relaciona el contenido del texto con algún concepto o experiencia ya conocida le será muy difícil obtener un significado, con esto, se plantea que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones del texto, sino en la mente del autor y del lector cuando reconstruye el significado, "*este no es algo que el lector u oyente obtiene del lenguaje sino algo que ellos traen del lenguaje*" (Citado por Dubois, 1982:3).

Hacia la comprensión del texto desde un Modelo cognoscitivo se presentan cuatro fases: La inicial es la fase de ***la percepción*****,** ésta consiste en observar los fonemas que asimismo se convierten en palabras y organizadas de acuerdo con la sintaxis se construyen oraciones; La siguiente fase es ***la decodificación***, donde se realiza una configuración conceptual a la información obtenida en las oraciones y se organiza jerárquicamente; La tercera fase es ***almacenamiento***, en la cual la información semántica ingresa a la memoria a corto plazo, maneja la información procesada en poco tiempo (sonidos, palabras), los organiza jerárquicamente en forma de proposiciones y después pasa a la memoria a largo plazo, donde se almacena la información, se relaciona con los contextos situacionales, con otros textos, con factores del estado cognoscitivo (creencias, valores, intereses) etc. Y por último, la fase de ***evocación*** donde se recupera y se reproduce la información recopilada en la memoria a largo plazo, ya sea por recuerdo o por reconocimiento.

- **Lectura como proceso interaccional**

Éste es el enfoque más reciente planteado por Louise Rosenblatt (1978). Tiene las mismas bases del proceso interactivo, pero enfatiza en el observador y lo observado, el

lector y el texto, los cuales actúan en una unidad de tiempo determinada, único, el cual permite que se transforme tanto el texto, como el lector, es decir que el texto posee un significado, pero se actualiza por medio del lector, quien toma la información que éste le brinda de acuerdo a sus conceptos y experiencias bases.

Se dice que el texto es renovado y transformado porque la información que el autor brinda, llega al lector de forma diferente, pues los esquemas que el lector posee harán que el contenido y la intención del autor se vean modificados, logrando que el lector encuentre un significado parecido al del autor pero nunca el mismo, por lo tanto, los esquemas del lector se transformarán.

El ejercicio comunicativo verbal se lleva a cabo a través de dos acciones complementarias: La producción y la interpretación de significados. Desde el lenguaje escrito, la producción se realiza cuando se construye texto y la interpretación surge cuando se intenta reconstruir la significación del texto, a través de la lectura.

Como consecuencia, a partir de la lectura se empieza a procesar la adquisición del conocimiento, porque se amplía la capacidad de aprendizaje, se desarrolla autoconciencia, autocontrol, auto-supervisión y autorregulación de los procesos del mismo. Es tan relevante este ejercicio que se adopta necesariamente en los planteles educativos y su deficiente comprensión afecta el rendimiento académico. Por esta razón surge una necesidad inminente de desarrollar la actividad lectora por medio de la ejercitación continua y de la aplicación de estrategias que promuevan la comprensión, evaluación y asociación de la información.

Esta trascendental función de la lectura en el proceso cognitivo, implica que la familia, la sociedad y fundamentalmente la escuela contribuyan a promover una reflexión, en la que se asuma la lectura como un placer, como una fuente de conocimiento y como una actividad necesaria hacia la búsqueda de significación, sin necesidad de imponer y transformar esta experiencia en algo desagradable.

2.1.3 ESTRATEGIAS DE LECTURA

En la actualidad se recurre a estrategias para construir el significado del texto a través de la elaboración de operaciones cognoscitivas como: La toma de notas, subrayado, resúmenes, lectura en voz alta, etc. Según Armando Morles (citado por Parra, 1994:) se establecen unas estrategias a favor de mejorar la comprensión de los textos, el autor las clasifica en estrategias cognoscitivas y estrategias metacognoscitivas, que a su vez se subdividen para especificar el marco de interés:

- **Estrategias cognoscitivas:** Este tipo de estrategias tiene en cuenta el ordenamiento cronológico, la formulación de interpretaciones, hipótesis, comentarios, paráfrasis y la verificación de las interpretaciones.

- **Estrategias metacognoscitivas:** Estas estrategias formuladas por Morles, tienen como objetivo asegurar la efectividad del procesamiento de la información, es decir, se centran en la comprensión que se le asigna a la información, asimismo, estas tipo de estrategias comprende las siguientes sub-estrategias:

  - **Planificación de la comprensión:** Aquí se precisa el propósito de la lectura, se determinan los conocimientos que se tienen del texto y se seleccionan actividades para el procesamiento de información.

  - **Ejecución del proceso:** Se realizan las actividades para hacer uso de estrategias cognoscitivas.

  - **Regulación del proceso:** Se formulan actividades que ayudan a supervisar el proceso lector y su grado de comprensión.

  - **Evaluación:** Esta alternativa consiste en una serie de ejercicios que determinan cuánto se ha aprendido en el proceso lector.

2.2 ESCRITURA

Una de las razones por las cuales se decide investigar sobre la escritura en este trabajo, es debido a la exagerada preocupación que tiene la escuela por la enseñanza de la lectura, subvalorando muchas veces, la enseñanza de la escritura como un medio de expresión discursiva del sujeto. Para abordar el tema de la escritura, su proceso y las dificultades que se presentan (tanto a maestros como estudiantes), en primer lugar se hablará del concepto que algunos autores aportan a este trabajo acerca de qué es escribir, en segundo lugar, de cuál es el proceso de composición escrita que se trabaja durante nuestra investigación, en tercer lugar, de los problemas que se dan al momento de escribir y finalmente de los modelos y enfoques que se han trabajado para la enseñanza de la escritura, enfatizando en el enfoque psicolingüístico.

2.2.1 ¿QUÉ ES ESCRIBIR?

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española "escribir es representar las ideas por medio de signos que se trazan en papel u otra superficie" (2001) Esta "representación de ideas" implica, por parte del sujeto, la expresión de su mundo interno, sus conflictos y su punto de vista respecto al contexto en el que se desenvuelve. "Representar" las ideas supone la existencia de otra persona, que se hace partícipe de las mismas, las comparta o refute para así enriquecer su mundo con la opinión del otro; por lo tanto, escribir no sólo es "codificar signos" sino también una actividad que trasciende al plano subjetivo de los individuos.

Para Chadwidk y Condemarín (1986), la escritura no tuvo una evolución continua y ágil para la sociedad ni tampoco para los individuos que la conforman: "la escritura es un modo de expresión tardío, tanto en la historia de la humanidad como en la evolución del individuo", para estos autores la escritura es un elemento importante que contribuye al desarrollo de las personas de manera cognitiva y social.

De acuerdo con Piaget (1980), el lenguaje escrito es “la representación de una representación”, para este autor, la escritura representa el lenguaje hablado a través de signos arbitrarios y socialmente aceptados. Estas configuraciones arbitrarias son formas características y arreglos llamadas palabras, que a su vez, son plasmadas por los estudiantes que empiezan a aprender a escribir.

Para las educadoras españolas María Jesús Comellas y Ana Perinyá (1984), la escritura es trazar signos sin significado. Las autoras presentan que para adquirir el aprendizaje de la escritura es primordial la comunicación, tenida en cuenta como un proceso en el cual el aprendiz interactúa y se comunica con los otros.

Al respecto, Cassany propone una nueva manera de abordar la escritura. Para el autor, saber escribir es ser capaz de comunicarse con otros correctamente por escrito, de manera que se pueda tratar un tema cualquiera con elocuencia y eficacia (2007). Será desde este eje temático que se trabajarán los procesos de escritura y sus implicaciones en la enseñanza.

En este caso, el sujeto que escribe, para hacerlo adecuadamente, debe tener en cuenta ciertas micro-habilidades o “ejes” que le permitan realizar una tarea de manera eficiente. Para Cassany (2007), el primer eje está conformado por las **habilidades psicomotrices y cognitivas**, el segundo por las **propiedades textuales** (coherencia, cohesión, etc.) y el tercero por las **actitudes,** donde se incluyen los valores y opiniones que el sujeto tiene acerca de la lengua.

Por lo tanto, al escribir son muchos los elementos, pasos y planes que un sujeto debe desarrollar mentalmente; en ese sentido, la escritura se convierte en un proceso simultáneo para poder llevar a cabo esta tarea. Así mismo el escritor enfrenta dificultades relacionadas con el conocimiento del tema, con el manejo de la información o con la ‘manera’ que él ha escogido para escribir, puesto que como afirma Anna Camps “la escritura puede tener una función epistémica, puede contribuir a la elaboración del pensamiento” (1990).

2.2.2 PROBLEMAS FRECUENTES EN LA PRODUCCION ESCRITA

Escribir, como se ha dicho ya anteriormente, no es una tarea sencilla, sino un proceso complejo en el cual intervienen varios factores. Enseñar a escribir le propone al maestro retos y obstáculos que debe superar para que el estudiante obtenga las bases suficientes y así, escribir de manera optima. En este apartado se estudiarán algunos de los problemas que se presentan en el aula al momento de la enseñanza de la escritura.

- **La sobrecarga cognitiva**

Anna Camps (1990, 1982); citando a Scardamalia, Bereiter y Goelman) dice que al ser asignada una tarea de escritura, el sujeto activa la memoria a largo plazo para hacer uso de los "contenidos semánticos" que se albergan en ella; estos contenidos deben ser organizados jerárquicamente (elaboración de las ideas de manera clara y coherente entre ellas, permite la secuencialidad) y luego, de manera lingüística lineal (consiste en dar una estructura coherente basada en el conocimiento formal de la lengua). Estos subprocesos se realizan de manera simultánea durante un trabajo cooperativo entre las memorias a largo y a corto plazo, permitiendo al sujeto escribir de manera eficiente. Sin embargo, si el escritor no puede limitar la información pertinente para su escrito, sufre de una sobrecarga cognitiva, que le impide textualizar o trascribir sus ideas.

- **Carencia de tutor eficiente para la enseñanza de la escritura**

Según Clemencia Cuervo y Rita Flórez (1998) de acuerdo a un estudio realizado por las autoras en Colombia, en el país no existe una capacitación eficaz que le permita a los docentes enseñar a escribir correctamente.

Lo anterior se ve reflejado en una educación pedagógica deficiente, debido a que las bases con las que cuenta el docente no han sido eficazmente estructuradas y fortalecidas. La educación superior que forma a los futuros docentes de nuestro país no ha prestado

atención a las habilidades de escritura que éstos poseen, y por lo tanto es normal que los docentes colombianos no estén en capacidad de evaluar y enseñar correctamente el proceso de escritura a sus estudiantes " … es razonable suponer que ningún maestro puede enseñar satisfactoriamente lo que no comprende ni puede demostrar" (Dan W Andersen, 1970: 35) Para las autoras esta no es una tarea específica a las asignaturas del área del lenguaje, sino que compete a todas las áreas del currículo.

Además, a esta situación de aprendizaje de los docentes se le suma "…la propia dificultad de los maestros para escribir. Al fin y al cabo, ellos/as son un producto del mismo sistema educativo Colombiano" (Cuervo y Flórez, 1998: 22); es decir, si el docente no tiene las habilidades escritoras necesarias, el estudiante carece de un modelo que le permita construir el "ideal de escritura" que se propone la educación.

2.2.3 MODELOS PARA DETECTAR ERRORES EN LA ESCRITURA

Para tratar este tema se tendrá en cuenta, en primer lugar, el modelo propuesto por Scardamalia y Bereiter (1987, 1992; citados por Hernández y Quintero), basado en la observación de las dificultades que se le presentan al escritor y que dependen de su manera de tratar en conocimiento y, en segundo lugar, la situación de sobrecarga cognitiva, tratado por Anna Camps en su texto "modelos de procesos de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza" (1990).

Hay que tener en cuenta, el modelo propuesto por Scardamalia y Bereiter que tiene dos momentos:

- Modelo "decir el conocimiento" (escritores novatos)
- Modelo "transformar el conocimiento" (escritores expertos).

- **Modelo "decir el conocimiento" (escritores novatos)**

Este modelo tiene en cuenta el tema asignado y la tipología que más se adecúa a él. Comienza con la representación de la tarea de escritura y la identificación del tema seguido de la tipología por parte del escritor. Esta identificación estimula la memoria a largo plazo, donde el escritor novato busca y revisa la información que se adecúa a las dos (tema y tipología); en este punto del proceso, el escritor rechaza o aprueba la información dependiendo del grado de complementariedad entre tema y tipología; para finalizar este modelo, si el escritor ha acertado en la escogencia de la tipología adecuada para su tema, empieza a escribir notas o borradores.

La gran dificultad de este proceso es que no cuenta con una visión de los conocimientos o intereses del lector, tampoco hay plan global de escritura, ni una reflexión crítica del escritor que involucre sus motivaciones y metas. Finalmente, el modelo no tiene en cuenta la corrección del texto por parte del escritor como subproceso presente en cualquier momento, sino que lo relega convirtiéndolo en un paso más que busca hacer cambios "cosméticos" o superficiales, según Hernandez y Quintero (2002: 67)

- **Modelo "transformar el conocimiento" (escritores expertos)**

Los escritores que utilizan este modelo consideran la escritura como un espacio de resolución de problemas, por lo tanto durante todo el desarrollo de su texto, se van a cuestionar constantemente para buscar incoherencias referentes con su conocimiento del tema y de los aspectos formales de la lengua (gramática, tipología, etc.). Es decir, que existe un proceso de revisión, corrección y evaluación constante.

El modelo comienza con la representación de la tarea asignada, seguido del análisis del problema (tema) por parte del escritor y finalizando con la formulación de sus objetivos para emprender ésta tarea. A partir de ese momento, comienza el proceso de traducción - que en este caso será formulado como un proceso dialógico - en el cual intervienen la problematización acerca del contenido (tema) y la problematización retórica (aspectos

formales de la lengua), será durante este cuestionamiento que es escritor comenzará a darle vida a su texto.

En el espacio problema del conocimiento o resolución de problemas relacionados con el tema, se encuentran además, las preferencias del escritor o su posición crítica frente a la escritura y en el espacio problema relacionado con la retórica o elementos del discurso escrito se encuentran el conocimiento y expectativas que posee el lector.

En conclusión, este modelo es mucho más comunicativo que el anterior, pues posee una imagen acerca del lector y su relación con el escritor y el texto, así como permite hacer correcciones significativas en cualquier momento y hace de la planeación un proceso de interiorización consciente por parte del escritor.

2.2.4 MODELOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA SEGÚN DANIEL CASSANY

- **Orientados al producto**

  - **Basado en la gramática**

Para este modelo, la composición escrita es una habilidad que se fundamenta en el conocimiento de la gramática, entendida como el dominio de la sintaxis, la morfología, el léxico y la ortografía (además de la adecuación, la cohesión y la coherencia); por lo tanto, el currículo estaba centrado en este aspecto y todo el aprendizaje giraba en torno a él.

Aquellos que estaban a su favor decían que la gramática por ser una reflexión del lenguaje (metalenguaje) facilitaba el dominio de la composición escrita, además del proceso de enseñanza de una segunda lengua.

No obstante, al estar la gramática desligada de los otros procesos que intervienen en la escritura, como proceso quedaba aislada y sin ninguna significación, ya que se ha observado cómo la gramática es sólo uno más de los componentes que hacen parte de la composición escrita y que su estudio no puede ser abstracto o desligado.

- **Basado en las funciones (Didáctico textual)**

Para este modelo, lo fundamental es la tipología textual y por lo tanto el currículo gira en torno a este aspecto. El lenguaje es visto como una herramienta que facilita la comunicación y fue desarrollado ante todo en la enseñanza de segundas lenguas.

Observar el texto como herramienta de comunicación, requirió el uso de textos reales que se encontraran enmarcados en un contexto comunicativo, permitió fijarse en las necesidades individuales de cada estudiante y en la interacción para crear aprendizajes significativos.

El uso de este modelo favorece la motivación de los estudiantes, pues atiende a los intereses individuales, busca un espacio real para el proceso de escritura, y presta especial atención a la interacción entre estudiante y maestro, así como, su repercusión durante el proceso de escritura. Además, para el estudiante que escribe basado en este modelo, la planificación, traducción y revisión son procesos conscientes.

- **Basado en el contenido**

Este modelo es una variante del modelo de funciones. Para él, el proceso de escritura debe atender mayor importancia al contenido que a la forma; busca suplir las necesidades reales de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento mediante el uso de textos académicos. En este modelo, la escritura es un proceso que se puede llevar a cabo en cualquier asignatura y que no es solo competencia de la clase de español. El modelo

incentiva al escritor a investigar, estructurar, resumir y argumentar oralmente un tema sin tener en cuenta sólo los aspectos gramaticales o los tipológicos.

- **Orientados al proceso (cognitivos)**

Para este modelo, la composición escrita es una actividad compleja que requiere el conocimiento de los procesos cognitivos por parte del escritor (planeación, traducción y revisión), además busca la enseñanza de estrategias cognitivas que permitan regular el proceso de escritura mostrando los pasos intermedios que se presentan.

Este modelo tiene en cuenta que hay un proceso cognitivo que se refiere a los subprocesos que hacen parte de éste y a su jerarquización durante el desarrollo; además de un segundo proceso de carácter social, que busca como fin la comunicación. Estos dos procesos son fundamentales para que el texto sea realmente significativo.

Durante la práctica, el maestro deberá tener en cuenta al estudiante como individuo, prestando atención y ayudando como guía en su proceso, en la corrección de sus dificultades, la interacción que fluye no sólo de maestro a estudiante sino que entre los mismos estudiantes se dan relaciones que favorecen el proceso de composición escrita.

Aspectos como la gramática el manejo de información y los subprocesos o planes son fundamentales para el desarrollo de la escritura y hacen parte del plan global interrelacionados entre ellos. Es necesario además, que el escritor tenga en cuenta a una audiencia real y no una fijada o construida de forma hipotética por el docente. Y por último, el maestro deberá tener en cuenta que el proceso de escritura es único para cada individuo.

2.2.5 PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA SEGÚN EL MODELO PSICOLINGÜÍSTICO

Para estudiar los procesos que intervienen en la composición escrita se utilizará el modelo elaborado por Flower y Hayes (1980) citados por Hernández y Quintero, Anna Camps (1990) y Daniel Cassany y otros (2007). Para estos autores, la escritura es un proceso global que está compuesto por tres unidades: contexto de la tarea, memoria a largo plazo y el proceso de escribir (que a su vez están integrados por otras subunidades) que se manejan en un modelo de tipo cognitivo (véase figura 1) en el cual se tienen en cuenta los procesos que realiza el escritor al momento de escribir (Camps, 1990: 5)

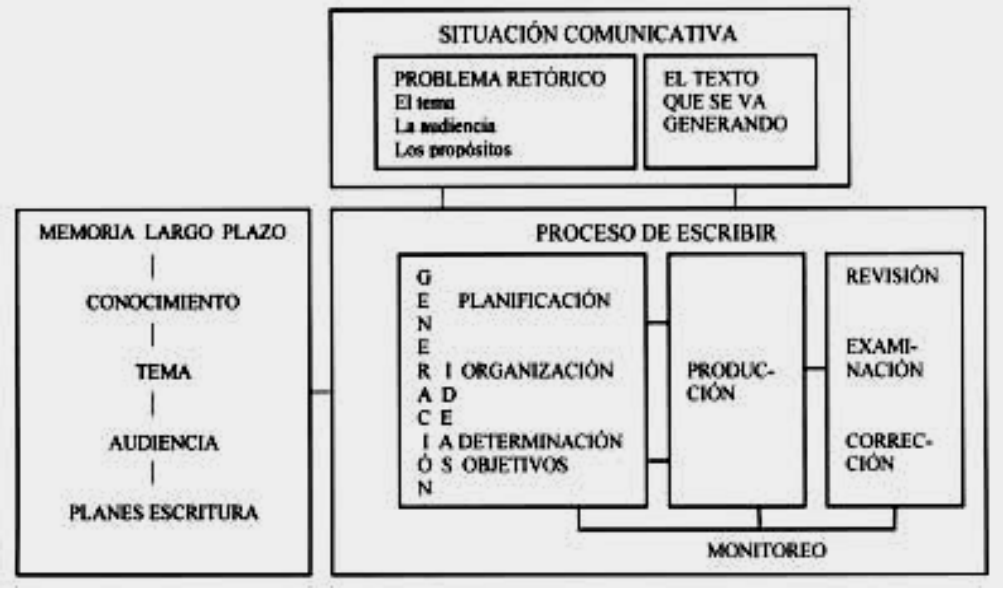


Fig. 1: Hayes y Flower (1980)

- **El contexto de la tarea**

En él, se halla en primer lugar la asignación de la tarea, la cual consiste en la formulación e identificación por parte del sujeto del acto de escribir (“debo escribir acerca de…”) aquí el escritor identifica: **a)** El tema acerca del cual va a escribir **b)** La audiencia a la cual se dirigirá, y por último **c)** Las motivaciones e intereses que tiene él para escribir acerca de ese tema y para esa audiencia.

Por último se encuentra como otra subunidad perteneciente al contexto de la tarea, el texto producido hasta el momento o borrador del texto que se escribe y que no ha sido revisado por el autor.

- **La memoria a largo plazo (procesos mentales)**

En ella se encuentra la información cultural y académica que nos permite escribir un texto y se configuran situaciones concretas de la expresión escrita como el conocimiento formal de la lengua (Cassany, 2007: 265). Dentro de ésta, según Hernandez y Quintero (2002) se deben tener en cuenta:

a) Conocimientos previos: Se relacionan con el tema acerca del cual se va a escribir, están expresados en la memoria a largo plazo como experiencias previas adquiridas en el aula o fuera de ella por el escritor.

b) Conocimiento de las expectativas de la audiencia: Se trata de aquello que es conocido por el lector acerca del tema y el aspecto formal de la lengua.

c) Planes de almacenamiento: Son aquellos planes que ejecuta el escritor con la finalidad de almacenar información que le sirva para la redacción de su escrito. Pueden ser de tres tipos diferentes:

- Ejecutivo: Consiste en la formulación de un plan general, aquí, el escritor manifiesta sus objetivos.

- Género: Se refiere a la identificación que hace el escritor acerca del uso de las herramientas del lenguaje que le permiten facilitar la comprensión del texto por parte del lector (cohesión, coherencia, adecuación, etc.).

- Contenido: Se refiere a la información que posee el escritor acerca del tema y que será la más fácil de entender para el lector.

- **Procesos cognitivos**

Según Camps (1990) los procesos cognitivos hacen referencia al momento en el que se inicia el escrito, es decir, se le asigna al sujeto la tarea de escribir, en ésta, tiene que solucionar problemas como la intención y el tipo de receptor al que se dirige; es aquí donde surgen tres subunidades complejas o procesos básicos, que son:

- **Planificación (Antes):**

a) Generación de contenido: (Qué), corresponde al plan que desarrolla el escritor para generar ideas o conocimiento, responde a la pregunta ¿qué conozco acerca del tema? ¿Qué información poseo del contexto que me permita escribir acerca del tema específico de mi tarea? Para ello el escrito puede formular un plan de generación de ideas procedimental o de contenido especifico (Hernández y Quintero, 2002: 63):

   - Procedimental: Consiste en formular prioridades o jerarquizar la información.

   - Contenido específico: Busca recuperar la información que se encuentra presente en la memoria a largo plazo y en las fuentes externas. Para ello el escritor: 1) Busca información llamativa (anécdotas, ejemplos o experiencias concretas), 2) Desarrolla el pensamiento conflictivo, formulando preguntas y respondiéndolas para detectar incoherencias), 3) Dice lo que realmente quiere decir, lo que implica volver a los planteamientos básicos, a la idea original y 4) Centrar el problema a uno solo de los aspectos para facilitar la redacción y omitir la información irrelevante.

b) Organización: (Cómo) Consiste en la formulación de un “plan encargado para producir el texto” (Ibíd: 64) que permita manejar adecuadamente la información y organizarla de manera que sea entendible para el lector. Para esto, el autor debe tener en cuenta a la audiencia y su propio conocimiento del lenguaje y sus aspectos

formales. Al igual que el "plan de generación de contenido" puede ser procedimental o de contenido específico:

- Procedimental: En él, el escritor transforma las ideas que posee en un texto escrito, para ello tiene en cuenta sus objetivos y una tipología textual definida.

- Contenido específico: Este plan busca según Hernández y Quintero: "organizar las ideas del escritor en una secuencia lógica y con significado" (Ibíd: 64)

c) Planteamiento de metas: (Cuándo). Se refiere al momento indicado para introducir la información dentro del texto, de aquí se desprenden metas que más tarde van a ayudar a evaluar y controlar el mismo.

- **Traducción o textualización (Durante)**

Consiste en transformar la información que se posee en la memoria a largo plazo y la que se ha generado por medio de los planes en una forma lingüística concreta (texto). Para ello, el escritor debe tener en cuenta su conocimiento de la gramática y el manejo de la información (Redactar, investigar, resumir, organizar, etc.).

- **Revisión (Proceso continuo)**

Es un proceso que no necesariamente se deja para el último momento cuando el texto ya está finalizado, sino que permite que el escritor pueda evaluar y corregir su escrito en cualquier momento. Es decir, posibilita leer y mejorar el texto a medida que éste se va creando y evaluar su texto de acuerdo a los objetivos que se ha planteado. Se encuentran dos subunidades:

a) Relectura y reescritura: En este campo el escritor revisa y evalúa su texto.

Revisión: En él, el escritor busca incoherencias relacionadas con su conocimiento del tema y de los aspectos formales de la lengua, para ser corregidos luego.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN: CUALITATIVA

En la última década, el uso y la aceptación de la metodología cualitativa, ha tenido un crecimiento exponencial debido a tres factores determinantes. El primero, es el callejón sin salida al que condujo la orientación cuantitativa y su método científico; el segundo, la gran desilusión que produjeron sus pobres resultados en áreas tan vitales como la educación y el desarrollo humano; y por último, la demanda, promoción y financiamiento que los organismos oficiales y privados brindan a los proyectos cualitativos (Martínez, 1998). La investigación cualitativa rechaza la pretensión de cuantificar toda realidad humana, consciente de la irrelevancia que tiene la cuantificación y la importancia que tienen el contexto, la función y el significado de los actos humanos.

La investigación cualitativa está fundada sobre diversas corrientes epistemológicas. Según De Tezanos (2001) se pueden describir de la siguiente manera:

- **Positivismo***:* Surge del empirismo, en donde los fenómenos sociales son objetos que ejercen una fuerza externa y causal sobre los sujetos, su proceso de verificación se funda en el contraste de hipótesis que permiten, mediante la recurrencia de lo observado, establecer leyes tendenciales.

- **Estructuralismo**: Formula la idea de estructura, entendida como modelos construidos a partir de la realidad social que dan cuenta de los hechos observados objetivamente, dejando por fuera al sujeto.

- **Dialéctica**: Admite que el conocimiento puede ser explicado a través de la mediación de la razón, en la interacción sujeto-objeto. La condición dinámica de esta interacción se vincula con las transformaciones que sufre históricamente y tiene como principio fundamental que “lo particular es expresión de lo universal”.

- **Fenomenología**: Mantiene la consideración de la historicidad en el sujeto y el objeto. Sin embargo no ve al sujeto en su unicidad, sino como una intersubjetividad donde se hace posible el conocimiento del objeto, en su esencia y en la validez de diferentes perspectivas.

- **Pospositivismo**: Reemplaza el concepto de objetividad por intersubjetividad. Como lo describe Martínez (1998) la metodología cualitativa también valora la importancia de la realidad como es vivida y percibida por el sujeto: sus ideas, sentimientos y motivaciones. También considera el conocimiento como fruto de la interacción y del consenso de un estudio socio histórico de un contexto determinado.

Según De Tezanos (2001) los ejes centrales de la investigación cualitativa son:

- El iniciar el trabajo de investigación sin acotamientos previos del objeto, puesto que la meta final está en la construcción de un objeto a través del descubrimiento, de las relaciones que le dan sentido.

- La organización de los procesos metódicos que tienen como eje central a los sujetos que participan y construyen de “manera natural” el hecho que se estudia, para lo cual se recurre a una caja de herramientas múltiple que abre la posibilidad de interpretar la totalidad social.

Para Martínez (1998) la metodología cualitativa se caracteriza por ser descriptiva, inductiva, fenomenológica, holística, ecológica, no generalizadora, proporciona datos ricos y profundos, estructural-sistémica, humanista, de diseño flexible, integradora y destaca más la validez que la replicabilidad de los resultados de la investigación. A su vez trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.

Taylor y Bogdan (2000) amplían lo anterior señalando que:

- La investigación cualitativa es inductiva porque los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas.

- En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible, ya que comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados. Las personas, los escenarios o los grupos son considerados como un todo.

- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Para ellos, es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan, esto lo convierte en humanista, porque considera todo un conjunto de valores, creencias y comportamientos humanos.

- El investigador cualitativo debe, al momento de realizar su análisis, suspender o apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, de este modo, nada se da por sobrentendido y todas las perspectivas son valiosas.

La investigación cualitativa tiene como enfoques:

- **La etnografía*:*** Su objetivo es crear una imagen realista, contextualizada y fiel del grupo estudiado, a su vez contribuir en la comprensión y descripción de sectores y grupos poblacionales amplios con características similares, este método tiene más de un observador lo que permite tener más de un punto de vista y diferentes perspectivas en donde el consenso lleva al resultado de la investigación (Martínez, 1998).

- **El estudio de caso:** Es analítico-sistémico y pretende identificar patrones de producción social de un individuo o una institución en un entorno o situación único y de una forma lo más intensa y detallada posible partiendo de teorías.

- **La investigación-acción:** La investigación acción puede ser definida como el estudio, la acción-participación y la reflexión de una situación social, con el propósito de

cambiar o mejorar la calidad de la acción misma con la participación activa, consciente y abierta de los actores que participan en la situación. Su proceso de aprendizaje es sistemático.

3.2 INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN

Mucho se ha hablado sobre educación y sobre las experiencias que se deberían desarrollar en el aula en relación con las prácticas pedagógicas. Contreras (1994) afirma en su escrito que, entre las diferentes concepciones y modas en la pedagogía, la Investigación en la Acción (I.A.) es una de las más recientes y, se establece como una nueva concepción de los procesos que se desarrollan en la escuela para entenderla, así como su proceso de enseñanza - aprendizaje y la formación de sus docentes.

Es así como se pretende por medio de la I.A., crear un sistema de investigación más competente que los anteriores, mas "democrático, cooperativo, cualitativo, transparente y eficaz" (1994:7) que permita indagar acerca de los problemas que se presentan el ambiente de trabajo y lo perturban, para así, realizar intervenciones de impacto tanto real como concreto en el aula; todo esto mediante el diálogo entre las partes implicadas, la colaboración y el compromiso con el proyecto. "Es una forma de entender la enseñanza más que de investigar sobre ella" (Ibíd: 8).

Para entender completamente la labor de la I.A., es necesario dejar claro lo que no es, con el fin de desligarla de los modelos pedagógicos investigativos tradicionales. Según Contreras, la I.A., no es un conjunto de técnicas o procedimientos que se presentan como "recetas descontextualizadas" (Ibid: 7), es decir, una mezcla de ideas instructivas que rellenan cabezas. No obstante, estas técnicas son eventualmente necesarias para la investigación, siempre y cuando, se utilicen en un contexto "educativo, ideológico y metodológico" (Ibid: 7) bien definido.

- **Historia**

Ahora bien, ya teniendo clara la idea principal y los fines de la investigación en la acción, no se puede desarrollar en su totalidad sin antes mencionar la labor de los investigadores que, a través de los años, han ido aportando sus ideas y tiempo para innovar en el campo investigativo. En la historia de la exploración inicial se habla de los siguientes investigadores:

En primer lugar, el autor cita el trabajo de Kurt Lewin, quien hace énfasis en una educación integradora de la acción social junto con la exploración científica. Es decir, que la investigación debería desarrollar un "proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados" (Ibíd.: 8) (exploración científica), donde se implique al grupo investigado (acción social). A pesar de sus intentos, este sistema duró poco, porque se impusieron de nuevo los enfoques tradicionales de investigación.

En segundo lugar, hacia 1970, aparece el trabajo realizado por Lawrence Stenhouse y John Elliott, quienes a diferencia de Lewin, no toman la investigación como un sistema para arreglar las dificultades y producir cambios, sino que, comprenden la importancia de entender el proceso de enseñanza por medio de este enfoque investigativo: "las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los docentes investigando con su práctica" Según Stenhouse (1984; citado por Contreras, 1994: 8).
En su trabajo, ven la investigación en relación con "el significado práctico de las ideas educativas para mejorar la calidad de la acción" (Ibíd.: 8). Dependiendo de la concepción que tiene el docente respecto a sus prácticas educativas y de cómo las desarrolle en el contexto, se verá la necesidad de modificarlas y renovarlas para seguirlas implementando.

Y en tercer lugar, el autor habla del trabajo de Stephen Kemmis, Wilfred Carr y el equipo de la Universidad de Deakin que encuentran una dificultad en relación con el trabajo de Stenhouse y Elliott, ya que éste, enfrenta el problema principal de la actuación en solitario del docente que investiga, porque no siempre es consciente de las dificultades que se

presentan para realizar los cambios necesarios, debido a que se encuentra inmerso en la rutina del salón de clases.

Es por eso que su propuesta está encaminada hacia un proceso de cambio social colectivo, que implica un trabajo en conjunto y con el grupo que se investiga, es decir, que la investigación que se realiza se debe ejecutar con el consentimiento y participación de los estudiantes, el docente encargado y otros docentes que apoyen la labor investigativa a quienes se pueda remitir en caso de ser necesario.

- **Concepciones**

Luego de haber mencionado los autores representativos del enfoque, cabe anotar, que existen diferentes concepciones que marcan rasgos distintivos de la misma propuesta investigativa. Entre los cuales Grundy (1982, 1991), citado por el autor (Ibid: 10) señala primero que todo, *el* **enfoque técnico**, al que el autor se refiere como el proceso que es diseñado y elaborado por un experto, y ejecutado en el aula por el docente.

Por otra parte, viene, *el* **enfoque práctico***,* que se guía por los aspectos morales de la práctica educativa, es decir que: "propende por la realización de los valores intrínsecos a la práctica y supone un proceso de reflexión y mejora" (Ibíd.: 10). Esta concepción, se relaciona directamente con la propuesta de Stenhouse y Elliott.

Y por último, se habla del **enfoque crítico** que, como argumenta Contreras, parte de los impedimentos institucionales que no permiten ejercer a cabalidad el proceso práctico para transformarlos; entonces, se guía por los aspectos sociales de la práctica educativa y piensa en la transformación de la educación a través de "los cambios socialmente establecidos que condicionen la práctica" (Ibíd.: 11). Esta concepción, se relaciona directamente con la propuesta de Kemmis. Para finalizar, se enfatiza en la oposición de las dos últimas, pero se tiene en cuenta que se pueden complementar para lograr resultados óptimos.

- **Metodología**

Dentro de un proceso investigativo, es necesario establecer las pautas por las cuales se regirá la investigación durante su desarrollo. A este proceso, el autor lo denomina metodología, y consiste en la explicación práctica para tener en cuenta cómo se elabora la investigación en la acción. Parte de la transformación de la enseñanza que no implica la experimentación con las personas, y de la importancia de la mejora en sí de la práctica educativa.

La metodología se formula en términos de "ciclo continuo en espiral e implica un proceso de acción, observación, reflexión, y nueva acción sin fin" (Ibíd. 13) explicado a continuación (véase figura 2*)*:

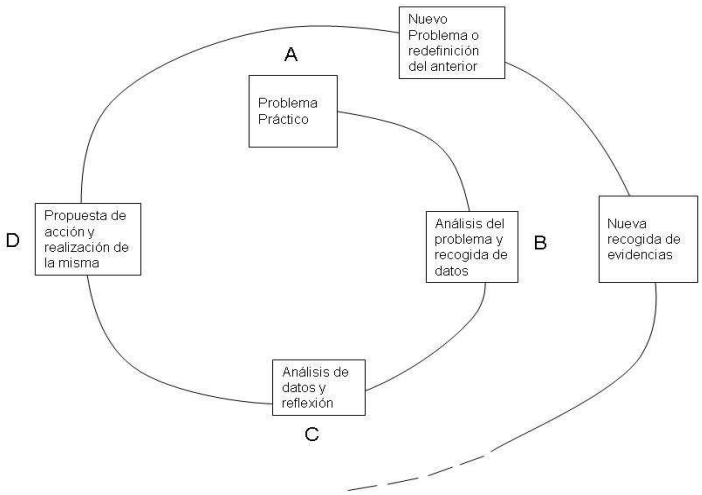


Fig. 2 Ciclo de desarrollo de la I.A.

- **Formulación del problema inicial**

Se debe en primera instancia, buscar los problemas que se presenten en el aula y acudir a la clasificación de los mismos, con el fin de establecer prioridades, es decir, que se pueden presentar diferentes problemas reflejados en los diversos espacios que ofrece la

escuela, pero se debe escoger uno (el más significativo de acuerdo a las concepciones del investigador). Es necesario para establecer el problema, "partir de una situación que tiene que ver con el campo de la acción y que se quiere mejorar" (Ibíd. 14) para procurar darle solución.

- **Análisis del problema y recogida de la solución**

En segunda instancia, el autor menciona que una vez se tiene claro el problema sobre el cual se va a trabajar, es definitivo reflexionar sobre el mismo, para comprender su significado; observar si realmente puede constituirse como un problema y reformularlo las veces que sea necesario. "Se trata de explorar la realidad que percibimos, relacionada con la situación problemática. Con ello se pretende comprenderla más allá de los primeros indicios que nos hicieron entender que nos hallábamos ante un problema." (Ibíd.: 15). Para esto, se debe recurrir a un sistema específico de recolección de información que se puede desarrollar de acuerdo con el siguiente cuadro (Véase cuadro 1):

ESQUEMA SOBRE TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	
INFORMACIÓN ¿De qué o de quién?	***TÉCNICAS*** ¿Cómo?
✓ Diversidad de perspectivas (profesorado, alumnado, familias)	✓ Entrevistas ✓ Cuestionarios ✓ Sociogramas
✓ Propio punto de vista (introspección)	✓ Diarios ✓ Conversación autoexploratoria con otros
✓ Lo que ocurre (acciones, actividades, ambientes, etc.)	✓ Observación directa ✓ Grabación de situaciones (audio, video)
✓ Documentación (trabajos, materiales didácticos, libros de texto, programaciones)	✓ Análisis de documentos y materiales

Cuadro 1

- **Análisis de datos y reflexión**

En tercera instancia, el proceso de investigación en la acción requiere de un análisis de la situación y reflexión de la misma, esto implica una comprensión de las situaciones analizadas en relación con las ideas preconcebidas y pretensiones del investigador sobre el mismo tema. Este proceso se realiza teniendo en cuenta "discutir nuestras ideas a la luz de los datos que obtenemos, y no solo discutir los datos a la luz de nuestras ideas" (Ibíd. 17). Lo anterior significa que las situaciones no se deben analizar únicamente bajo las ideas propias del docente, sino que, las mismas (ideas), pueden estar sujetas a modificaciones con el fin de realizar una investigación lo más objetiva posible.

- **Propuesta de acción y realización de la misma**

Como última instancia, Contreras dice que el docente investigador propone una puesta en acción que se postula como solución del problema en términos hipotéticos, esto significa, que la solución inicial es un supuesto de mejora que deberá ser puesto en práctica con el fin de analizar sus resultados y realizar las modificaciones pertinentes. Es por esto, que la investigación acción es una espiral sin fin, que se analiza todas y cada una de las veces que se ponga en marcha dentro del aula, con el fin de ser mejorada y obtener resultados positivos respecto al problema planteado, ya sea relacionado con su solución o replanteamiento.

- **Principios éticos**

Es indispensable saber que: "el proceso de investigación en la acción es público" (Ibíd.: 19) y lleva una serie de advertencias y cuidados que se deben manejar. Es por esto, que el aspecto ético cumple una función fundamental como eje transversal de todo el proyecto al cuidar dentro del desarrollo del mismo, los modos a los cuales se accede a la información, las interpretaciones que el investigador le pueda dar a los datos recogidos y finalmente, al uso público que se le pueda dar a los resultados o al proceso mismo. Para profundizar sobre lo anterior (véase el cuadro 2)

Principios éticos en la investigación acción

1. Todas las personas a instancias relevantes para el caso debe ser consultadas y se deben obtener los consentimientos precisos.
2. Se deben obtener permisos para realizar observaciones (salvo cuando se trate de la propia clase) o examinar documentos que se elaboran con otros propósitos diferentes al de la investigación y que no sean públicos.
3. Cuándo la realización del proyecto requiera de la implicación activa de otras partes, todos los participantes deberán entonces tener oportunidad de influir en el desarrollo del mismo, así como se debe respetar el deseo de quienes no deseen hacerlo.
4. El trabajo debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de otros.
5. Cualquier descripción del trabajo o del punto de vista de otros debe ser negociado con ellos antes de hacerse público.
6. El alumnado tiene los mismos derechos que el profesorado, o cualesquiera otros implicados, respecto a los datos que proceden de ellos. En concreto, se debe negociar con los alumnos y alumnas las interpretaciones de los datos que procedan de ellos y obtener su autorización para hacer uso público de los mismos.
7. En los informes públicos de la investigación, se debe mantener el anonimato de las personas que participan en ella, así como de las instituciones implicadas, a no ser que haya un deseo contrario de los interesados y autorización para ello. En todo caso, se debe mantener el anonimato del alumnado.
8. Todos los principios éticos que se establezcan, deben ser conocidos previamente por los afectados y acordados con ellos, así como los términos de su uso.

Cuadro 2

A manera de conclusión, el autor resume en su escrito que la Investigación en la Acción, integra el conocimiento y la acción, es decir, convierte la práctica en la investigación; cuestiona la visión instrumental de la práctica al tener en cuenta que no es un procedimiento de solución de problemas educativos, porque supone una visión sobre el cambio social que representa el ideal político de una comunidad educable en sí misma que incluye: Los actores del proceso, el tipo de investigación, hacia dónde va encaminado y cómo se desarrolla; finalmente, su objetivo es mejorar la práctica tanto en sus cualidades internas cómo en sus condiciones de desarrollo, caso opuesto a la investigación tradicional que propende por la acumulación de conocimiento sin sentido.

Por ende, la investigación en la acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda, porque entiende que la interacción humana y la intervención social (que están en la esencia de cualquier práctica educativa) no pueden ser tratadas como procesos mecánicos sino como procesos permanentes de construcción colectiva (Ibíd.: 11).

3.3 TÉCNICAS DE RECOPILACIÓN DE INFORMACIÓN

3.3.1 EL DIARIO DE CAMPO

- **Cómo empezar el diario: De lo general a lo concreto**

Las primeras concepciones acerca del desarrollo de la clase siempre serán superficiales, porque los hechos sucedidos dentro de ella se percibirán de manera aislada. Esto le sucede a los educadores, debido a que, tienden a pensar que la conducta de sus estudiantes es resultado de su personalidad y se olvidan de otros factores como el contexto, su situación socio-económica o la influencia de otras personas sobre sus vidas (Porlán y Martín, 1993).

Más adelante, en la práctica continua de la escritura es cuando el diario de campo propiciará elementos relevantes, y de este modo como mencionan los autores “el relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas” (1993:22) se tornará más profundo, favoreciendo esto el desarrollo de las capacidades del maestro de observar objetivamente y categorizar la realidad dejando de lado la percepción intuitiva.

En un primer momento, se puede comenzar a narrar en el diario de campo el desarrollo de las tareas de enseñanza y los momentos de aprendizaje de los alumnos, describiendo “los tipos de actividades y las diferentes secuencias que son más frecuentes en clase” (Ibíd.: 23). Esto se puede describir con precisión, con muchos detalles desde la primera actividad hasta la última, comentando: Qué se debía hacer, cómo se desarrollaron las actividades y cuáles fueron sus resultados. Paralelo a esto, “se pueden describir los acontecimientos más significativos de la dinámica psicosocial” (Ibíd.: 23), estas dinámicas que se deben describir, tienen que ver con el ambiente de trabajo en el aula, con la implicación de los estudiantes en su proceso educativo, el control y la disciplina, la organización del espacio y del material usado en clase, los procesos de negociación para el establecimiento de pautas y normas que deben regir la convivencia escolar.

Explican los autores en esta fase que: “no debemos olvidar que el objetivo en esta fase debe centrarse en ofrecer inicialmente una panorámica general y significativa de lo que, desde nuestro punto de vista, sucede en la clase, describiendo actividades, relatando procesos y categorizando en lo posible, las distintas observaciones que se van recogiendo” (Ibíd.: 24). De esta manera, se pueden hacer algunas clasificaciones que guíen las observaciones y los apuntes, una de estas categorizaciones es mencionada de esta manera:

- Las referidas al profesor (Tipos de comportamientos instruccionales): Actividades y secuencias más frecuentes que plantea. Conductas normativas, sancionadoras y reguladoras. Otras conductas de carácter más afectivo.

- Las referidas a los alumnos: Comportamientos individuales, implicación y grado de participación en las actividades. Ideas y concepciones más frecuentes. Comportamientos relacionados con otros alumnos y con el profesor.

- Las referidas a la comunicación didáctica: Características físicas de la clase. Organización y distribución del espacio y del tiempo. Cronograma de la dinámica de la clase. Tareas más frecuentes que se dan “de hecho” en la clase. Acontecimientos generales relacionados con las tareas. Otros no directamente relacionados, que suceden en paralelo con las mismas.

Todo lo anterior con miras a reconocer los diferentes elementos que conforman la clase, con el propósito de establecer relaciones entre sí y generar preguntas problema que nos permitan focalizar las observaciones teniendo en cuenta las relaciones del contexto y conduciéndonos de lo general a lo concreto.

- **Problemas y concepciones**

El diario de campo debe comenzarse con una descripción general, sin embargo esta descripción estará permeada por la subjetividad de quien la escribe, debido a que los procesos educativos que serán relatados tienen una carga emocional inherente al ser humano. Aun asi, esa dificultad es superable si el maestro en sus escritos incorpora gradualmente una conciencia autorreguladora entre los hechos y su análisis, como explican Porlán y Martín (1993) “cierto grado de diferenciación consciente entre lo que se describe espontáneamente y el análisis más sosegado, sistemático y racional que posteriormente, o paralelamente, podemos hacer de ello” (Ibíd.25). Poniendo en práctica esto, los problemas y dilemas conceptuales y prácticos comenzaran a aflorar, ayudando esto a que le maestro evidencie las problemáticas más comunes en el aula de clase.

A medida que se focalizan los problemas se va adquiriendo una mayor capacidad de análisis de esta problemática y en consecuencia el maestro podrá determinar sus orígenes, causas, consecuencias y posibles soluciones. Esta focalización permite que las

observaciones se vayan ampliando y extendiendo a otras actividades donde aparecen evidencias semejantes de estas problemáticas.

Cabe aclarar en este punto que, los problemas en el aula de clase no sólo tienen como núcleo a los estudiantes, sino que, la práctica de los diarios de campo demostrará a los docentes que algunos de estos dilemas son de carácter metodológico y, por lo tanto, también vinculan a los maestros. Es decir, el diario le mostrará al docente sus fallas y errores, le revelará lo que le falta o sobra a su cátedra, permitiéndole hacer una reflexión de su quehacer pedagógico para generar posibles soluciones.

- **El diario como instrumento para cambiar las concepciones**

La manera en la cual se caracteriza la dinámica de la clase tiene que ver con la forma en que cada profesor conceptualiza la realidad y, por supuesto, con su propia subjetividad (sus propias ideas y puntos de vista). De esta manera, "las concepciones no solo determinan nuestra manera de ver la realidad, sino que "de hecho" guían y orientan nuestra actuación en el aula" (Ibíd.: 34), estas concepciones son mencionadas por los autores de esta manera:

- Concepciones referidas al alumno: Cómo aprenden los alumnos; cómo se facilita dicho aprendizaje; influencia de las capacidades innatas; causas de las conductas no 'adaptativas'; las posibilidades de cambio y desarrollo; derechos y deberes de los alumnos.

- Concepciones referidas al papel del profesor: Su autoridad; la relación con el currículo; la profesionalidad; estilos y métodos de enseñanza; fines y metas pedagógicas.

- Concepciones referidas a la materia: Carácter absoluto o relativo del conocimiento; importancia del conocimiento espontáneo de los alumnos; naturaleza del conocimiento escolar, su relación con el conocimiento científico y el cotidiano; técnicas de enseñanza específicas; materiales; recursos.

- Referidas al ambiente: Relaciones psicosociales dentro y fuera del aula; democracia escolar; toma de decisiones; relaciones de poder; equipos de poder; líderes; ambiente físico; organización de los materiales; organización del espacio y tiempo.

Lo fundamental, acerca de estas concepciones, es que a pesar que ellas se han ido elaborando a través del proceso de socialización profesional del maestro, éstas son susceptibles de ser, como afirman los autores: “contrastadas con la propia realidad, o con otras concepciones y puntos de vista” (Ibíd.: 5), generando esto, “contradicciones y evidencias que nos pueden llevar a la *modificación*, *ampliación* o *sustitución*” (Ibíd.: 36) de dichas concepciones que ofrecen una mayor capacidad explicativa acerca de los problemas y dilemas que nos preocupan.

- **El diario trabajado en equipo**

  - **Contrastando el punto de vista con los compañeros**

El diario del profesor es un elemento personal, que en algunos casos es susceptible de poner en discusión con otros profesores y compañeros de trabajos en mesas redondas que tengan este propósito y que busquen posibles soluciones a las problemáticas que afecten la vida escolar, esto con el fin de: “facilitar el descubrimiento de los “obstáculos internos”, favoreciendo esto a la implantación progresiva de estrategias de reflexión conjunta sobre y para la acción.” (Ibíd.: 37)

La idea central de esta puesta en escena es: Generar espacios comunes de reflexión del desarrollo pedagógico, buscar un nivel superior de colaboración que permita ampliar los horizontes, es decir, elevar el nivel de la comunicación, hasta ahora fragmentaria e intuitiva, que permita romper con los estereotipos pedagógicos, con el fin de abarcar aspectos como: La visión de autonomía, los obstáculos pedagógicos, cognitivos, afectivos y metodológicos, rutinas, modelos y conocimientos que poseen, entre otros; para de este modo diseñar una estrategia de intervención efectiva. En consecuencia:

> “El diseño de una nueva intervención no debería centrarse sólo en el tratamiento de problemas concretos, ya que éstos están inmersos en un contexto que generalmente determina el origen y las causas de los mismos, por tanto, es deseable que, partiendo de los problemas concretos detectados en las reuniones de equipo, el diseño de una nueva práctica se aborde desde planteamientos más globales, a través de la elaboración y experimentación de centros de interés o unidades didácticas” (Ibíd. 39)

El diseño de esta intervención tendrá en cuenta, en primer lugar, los problemas concretos y significativos de la comunidades y, en segundo lugar, los criterios y procedimientos que respondan: Qué enseñar, cómo enseñar y, finalmente, qué y cómo evaluar.

- **El diario del profesor y el pensamiento de los alumnos**

    - **Contrastando con la otra parte**

En este proceso de búsqueda de soluciones a las diferentes problemáticas que existen en el aula de clase, es necesario negociar con los estudiantes aspectos tales como: Su papel en la escuela, el contenido y la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, visión que tienen de la escuela, la relación que tienen con sus compañeros, obstáculos cognitivos, afectivos o metodológicos, intereses, necesidades, entre otros; permitiendo esto adoptar nuevos enfoques de objetivos y contenidos, adecuando y complejizando las maneras de solucionar estas problemáticas en conjunto con los deseos, con las expectativas y necesidades de los jóvenes.

- **El diario del profesor y el facilitador**

    - **Contrastando con un tercero**

Para poder hacer un buen diagnóstico de los problemas y buscar posibles soluciones, el maestro debe contar con la ayudad de un tercero, de una persona que no esté involucrada en el proceso, que asuma el papel de asesor o facilitador, ayude a explicitar y diagnosticar los problemas prácticos y que apoye metodológicamente un proceso sistemático de reflexión e investigación de dichos problemas, para así, favorecer un cambio de la teoría y práctica profesional.

Como lo explican los autores: Este proceso de contrastación se puede estructurar metodológicamente en torno a tres grandes momentos:

a) La descripción y el análisis de la dinámica general de la clase para determinar su situación de partida, movilizando un conjunto de informaciones que categorizadas, comparadas entre sí y con otras informaciones, ofrezcan evidencias y ejemplos de las problemáticas y dilemas más significativos, así como de las creencias y obstáculos asociados a los mismos.

b) El diseño de nuevas acciones que aborden e intenten superar los problemas detectados, comparando la planificación con la propia actuación, con las de los alumnos, con otros modelos y experiencias.

c) El desarrollo y la experimentación de los nuevos diseños, así como de seguimiento.

3.3.2 PRUEBA DIAGNÓSTICA

La evaluación de diagnóstico tiene como objetivo verificar el nivel de las competencias básicas que los estudiantes deben alcanza y aporta la información necesaria para hacer futuras mejoras, si es necesario.

Por lo general, el diagnóstico debe tener en cuenta factores externos o socio-culturales, estos pueden obtenerse por medio de entrevistas no estructuradas dirigidas a los

estudiantes y sus familias. Estas entrevistas valoraran las actitudes y expectativas que estas personas tienen respecto a: El clima escolar, el grado de implicación de la familia en el proceso educativo y las concepciones sociales, culturales y económicas que se tienen en la comunidad educativa.

Las pruebas diagnosticas son una herramienta que permite reconocer el estrado cognitivo de los estudiantes y a partir de los resultados elaborar planes de acción que ayuden a superar las dificultades de los estudiantes, dentro y fuera del aula.

3.3.3 TALLERES

- **Enfoque pedagógico del taller**

El taller permite mejorar las prácticas pedagógicas porque se establece como una reflexión de las problemáticas existentes y no como una solución directa a estas, le permite, asimismo, a los estudiantes revisar su proceso de aprendizaje, reconocer sus debilidades y trabajar en ellas, además de potencializar nuevos aprendizajes, al ser usado por el maestro como fuente de indagación y profundización de saberes.

- **Participantes del taller (el rol del docente y el estudiante**

La función del docente no es sólo ser el coordinador del trabajo, además debe planificar, organizar, ejecutar y evaluar dicho proceso. En consecuencia se pueden agregar las siguientes funciones: Promover y proponer actividades que faciliten la relación del grupo, promover la libertad de expresión, mantener la socialización en un nivel que todos entiendan, facilitar la exploración, el descubrimiento y la creación de nuevas refutaciones, favorecer la evaluación y retroalimentación permanente de los estudiantes.

Para los estudiantes suele ser difícil crear su propio rol pero se deben tener en cuenta las siguientes funciones: Expresarse, argumentar, analizar, participar, actuar con responsabilidad y compromiso, finalmente, trabajar de forma cooperativa.

3.4 CATEGORIZACIÓN

- **Relación docente – estudiante*.***

Dentro de las diferentes relaciones humanas que se pueden crear en un ambiente determinado esta relación en especial, presenta diversos matices que varían según el avance y la colaboración de los docentes y estudiantes.

Para empezar, se puede hablar de la relación que se presenta desde el docente hacia el estudiante. Aquí se evidencia un trato estricto y exigente que conlleva a tener un dominio del grupo, debido a que, los estudiantes tienden a desordenarse y generar indisciplina fácilmente si no tienen una figura autoritaria.

Por ejemplo, “se acerca Cristhian a la profesora Melba y le dice: Profe mire que Cristhian Bula me está diciendo que soy un marica; la profesora le responde en tono enérgico: ¿Cristhian usted cree que esa es la manera de dirigirse a sus compañeros?, mire a ver si aprende a respetar, tráigame su agenda y vamos para donde el coordinador” (Diario de Campo Claudia Daza. Septiembre 18 de 2008); frente a actos de indisciplina; el docente responde de manera represiva con gritos, anotaciones negativas en la agenda, notas de insuficiente en la materia que se esté desarrollando en el momento, dejarlos sin descanso y demás; y en otras ocasiones de manera violenta, por ejemplo: Zarandear al estudiante, sentarlos con fuerza, insultos, es decir, parece que el docente pierde el control y la paciencia de sí mismo, y en consecuencia piensa que así va a lograr controlar la clase; en otra ocasión “la docente Tina pide a los estudiantes llevar para la clase el proyecto de Ciencias Naturales, que consiste en llevar gelatina y agregarle otros ingredientes antes de que la gelatina cuajara, pero el proyecto de uno de los estudiantes no cumplía con los

requisitos; así que la profesora dijo: Nicolás ¿Por qué trajo el proyecto así?, ¿no le dije que tenía que agregar la maracuyá antes que la gelatina se cuajará?... claro es que siempre quiere hacer lo que quiere ¿no?; el estudiante responde diciéndole: pero profe es que mi mamá se confundió… la profesora lo interrumpe: No sea mentiroso, es que usted no sabe hacer bien las cosas. Nicolás: si profe pero es que… profesora interrumpe: no mijito mire haber si pone más atención, porque conmigo usted no se va a comportar como usted quiera" (Diario de Campo. Ángela Guerrero. Marzo 12 de 2009).

Aquí se muestra la falta de paciencia que tiene la docente frente a un trabajo mal realizado por un estudiante quien trata de explicar lo sucedido, pero la profesora no lo escucha, lo único que hace es gritarlo y juzgarlo como un mentiroso y caprichoso.

En cuanto a la relación que se presenta desde el estudiante hacia el docente, se puede evidenciar que los estudiantes actúan de una manera pasiva y temerosa al cumplir las órdenes, ya que temen ser "castigados". Es así como participan en clase sólo si el docente les pregunta y procuran responder lo que él mismo quiere oír, esto lleva a que los estudiantes no resuelvan sus dudas y no vean un avance en la adquisición del conocimiento, un claro ejemplo de esto es: "se encuentran los estudiantes en desorden (hablando y algunos sin prestar atención) cuando llega la profesora Tina y con un grito les dice que hagan "dedos": Unir el dedo pulgar con el índice y corazón como posición yoga con los brazos en el pupitre y pies juntos no cruzados. La reacción inmediata de los niños (que aunque hablaban estaban prestando atención) es de hacer inmediatamente lo que la profesora dice y no volver hablar con ninguno mientras ella se encuentra en el salón, incluso no preguntan si tienen dudas" (Diario de Campo. Claudia Daza. Marzo 26 de 2009).

Finalmente, los refuerzos positivos son escasos. Esto conlleva a una apatía de participación, buen comportamiento por parte de los estudiantes, y una actitud negativa y pesimista desde el docente.

- **Relación practicante – estudiante**

En un aula de clase normal, el estudiante y el profesor manejan una relación caracterizada (generalmente) por el reconocimiento del profesor como una figura de autoridad y poder por parte del estudiante, esta relación se identifica como una “relación vertical”, donde el maestro se ubica en la parte superior por poseer el conocimiento, la autoridad y en la parte inferior, el estudiante quien debe obedecer y seguir instrucciones.

Esta relación vertical no es el caso típico de esta investigación, pues las apreciaciones del estudiante acerca del trabajo del profesor practicante no son las mismas que las del profesor titular; por lo tanto, la relación entre estudiante y practicante no es lo que se esperaba en el inicio de esta práctica pedagógica. En este caso el estudiante ve al profesor practicante de acuerdo al diálogo, trato, responsabilidades y autoridad que el docente titular tiene para con él, el estudiante fija su atención en la relación que tienen ambos docentes y es a partir de allí que reconoce al practicante.

Dependiendo de si el docente titular da más o menos autoridad en el aula al practicante, éste es reconocido como “profesor” y es tratado de manera diferente. Más, el estudiante no sólo ve en el profesor practicante una figura de autoridad similar al titular de su clase, sino que encuentra en él a una persona más cercana de la cual aprende y con quien puede tener un diálogo más cercano.

La relación del estudiante con el profesor practicante permite conocer un poco más acerca de la vida del otro, por no encontrarse sujeta a los parámetros convencionales, los estudiantes se sienten más cercanos al practicante por el lenguaje que usan entre ellos, por la cercanía de edades, (ésta comparada con la que tienen con sus maestros titulares) por lo esporádicas que son sus clases (un solo día a la semana) y porque la clase del maestro practicante busca enseñar más que evaluar. Por ejemplo: “en cierta ocasión donde se debía trabajar por grupos, escogidos por la profesora practicante, los niños mostraron una actitud negativa, sin embargo, se decidió que no se cambiarían; dos de los niños más indisciplinados de la clase no permitían realizar el trabajo, así que decidí acercarme a ellos y hablarles, no en forma de regaño, por el contrario, busque llegar a la

reflexión sobre su actitud, aclarándoles que esta afecta a sus compañeros y a ellos mismos quienes no aprovechan la oportunidad que se les brinda con nuestro trabajo como practicantes" (Diario de Campo. Cristal Cepeda. Agosto 28 de 2008).

De allí que la relación que el profesor practicante tiene con sus estudiantes se caracterice por una comunicación respetuosa, que hace uso de un lenguaje sencillo con el cual los estudiantes se identifican y les permite sentirse cómodos y apreciados. Es natural que dentro del aula de clase el docente requiera hacer uso de su autoridad (no autoritarismo) para lograr la disciplina y por ello el docente practicante no es ajeno al uso de ésta, sin embargo, por no encontrarse limitado por el deber de "evaluar" no lleva a cabo una relación vertical sino que permite, por medio del diálogo y el acuerdo, entablar una relación donde priman los gustos y las necesidades del estudiante lo que conlleva a una relación de tipo horizontal.

Este tipo de relación se maneja con la gran mayoría del grupo, con quienes se ha creado una dinámica diferente a la que sus maestros les imponen, pero nos queda un pequeño grupo de niños que por el hecho de no ser tratados de manera fuerte, con insultos y amenazas no toman en serio nuestra labor; para ellos, al parecer, la autoridad se ve reflejada en el número de gritos y castigos que se le impongan en clase.

Por ejemplo: la estudiante Paula Castiblanco relata: "En el grado segundo el problema de indisciplina radica en que los niños no escuchan, hablan todo el tiempo. En una clase se les pidió que guardaran todo, y por unos minutos hicieran absoluto silencio, mientras yo les explicaba las actividades, pero paso un minuto, y al segundo ya estaban los de siempre hablando, pedí silencio, pero eso parecía imposible, cuando grite en un tono desesperado: ¡Por Dios que se callen!, todos me prestaron atención, les comente que me parecía terrible que tuviera que gritarlos como animales para que hicieran caso, que si así los trataban en la casa, y el niño más indisciplinado de la clase responde que sí, que a él en la casa lo gritan todo el tiempo y pues por eso no le importa que en el colegio lo traten mal" (Diario de campo, Octubre 16 de 2008). Más si son corregidos de manera calmada y

respetuosa lo toman en burla, asumiendo una actitud rebelde e indiferente, donde evidencian de igual forma las problemáticas que presentan a nivel personal.

- **Relación titular-practicante**

A lo largo de la práctica pedagógica los maestros titulares han asimilado a los practicantes como sujetos activos que impulsan, facilitan, colaboran y motivan el proceso de aprendizaje concerniente al área de trabajo. Por ende, el practicante se transforma en un agente dinámico que propone y ejecuta diferentes instrumentos y estrategias en el aula, que le permiten desarrollar una clase significativa que lo conduzca a un nuevo aprendizaje, todo esto durante la puesta en práctica su conocimiento teórico; esto es notorio en mayor medida en los comienzos de la práctica: “la profesora practicante leía un cuento en voz alta, mientras tanto yo escribía en el tablero. Estos ejercicios en el tablero son buenos, ya que permiten que todos los niños visualicen las actividades y por lo tanto presten más atención” (Diario de campo, Diana Carolina Amaya Ríos. 21 de agosto de 2008).

A partir del papel que cumple el practicante al interior de las aulas de clase, se ha propiciado que los maestros titulares acojan las propuestas y las reformulen dependiendo de las necesidades del área o de las herramientas de interés, es decir, los docentes reconocen la función del practicante y, a su vez, ajustan las propuestas que plantean estos para obtener una mejor ayuda. Un ejemplo que afirma este evento es cuando el maestro titular al principio de la práctica le expresa al practicante su preocupación por tener espacios para el aprendizaje del inglés: “la profesora titular me pidió que dictara clases de inglés después del descanso” (Diario de campo, Stefanie Bernal Roldán, febrero 2008). De esta forma el practicante establece acuerdos y políticas para abordar otras áreas que permitan la formación de los estudiantes a nivel integral.

Por lo tanto, la función del educador por no limitarse a ser un simple transmisor de conocimientos; sino, al estar fomentando a través de su saber pedagógico el aprendizaje, identifica por medio de su experiencia y de la ayuda del docente titular, las herramientas,

los procesos, las interacciones, los contextos socioculturales y disciplinares específicos; por medio de esta función formativa, el docente titular tiene un papel muy importante, al orientar a través de su conocimiento a posteriori, valiosos aportes acerca del proceso de los estudiantes, los cuales son acogidos por los practicantes para resolver las problemáticas de la mejor manera, al tener en cuenta la temática de interés de cada proyecto investigativo.

Es decir, partiendo de las expectativas de cada estudiante y de su recorrido teórico, el docente titular lo guiará en la praxis para así obtener un mejor resultado directo en las problemáticas del aula: “la profesora titular se acerca a las estudiantes practicantes y les dice: Las actividades realizadas para hoy, estuvieron muy bien, pero yo les recomiendo tener actividades más cortas pero más complejas, para que los niños no se le desordenen tanto” (Diario de campo, Ángela Magaly Guerrero, 6 marzo 2008).

A partir de lo anterior, la relación titular-practicante, se encamina hacia un mismo foco de atención: La formación de los estudiantes, por medio de la acción, no como un recurso didáctico; sino, como una estrategia que posibilite al estudiante interactuar en su ambiente natural y sociocultural con herramientas didácticas y pedagógicas, que le permiten construir y sistematizar conocimiento sin perder de vista la formación ética y moral

- **Relación estudiante - estudiante**

En múltiples ocasiones los estudiantes entienden la relación con el profesor de clase como la única e intencionalmente dada para aprender. Sin embargo, de manera inconsciente, los estudiantes comparten conocimientos, lo que los lleva a modificar o argumentar los escritos producidos articulando las ideas y opiniones de los demás.

De esta forma se crea un ambiente de aprendizaje rodeado por las perspectivas estéticas y éticas de cada uno de los estudiantes compartidos con sus compañeros. Muchas veces éstas suelen ser negativas o de desprestigio, pero en algunas oportunidades hay una actitud de respeto y compañerismo dependiendo del grupo de trabajo y amigos. Existen la

tendencia de seguir el modelo de estudiante de muy buena referencia: El estudiante que tiene buenas notas, el que se reconoce como el aplicado; estos estudiantes sobresalientes en aspectos positivos sirven como ejemplo a seguir en ciertas ocasiones y por ende cualquier duda o pregunta recae en él con la posibilidad de ser bien respondida.

De acuerdo a lo anterior, la relación estudiante-estudiante se puede analizar desde dos sub-categorías:

- **Relaciones de conflicto**

Durante la clase se presentan diversos conflictos entre los estudiantes, ya sea por rivalidad, por competencia, por sobresalir o por agresiones de tipo verbal y físico. Entre los últimos encontramos las bromas, las acusaciones, las reacciones violentas, entre otras.

Estos conflictos se convierten en causa de interrupción de la clase, debido a que este tipo de situaciones pasan de ser el problema de dos o tres estudiantes, a ser el conflicto y materia de discusión de todos. Además, se hace uso de la clase para discutir y solucionar los problemas que surgen tanto fuera como dentro de ella. Por ejemplo: “un estudiante se acerca al profesor practicante diciendo que su morral ha desaparecido, inmediatamente se pone de pie un estudiante -que ha estado ocasionando indisciplina toda la clase- y dice saber quien lo tiene, se acerca al casillero de una de sus compañeras y saca el morral, provocando que todos la acusen de ladrona, sin embargo, otros admiten haber visto a este alumno poniéndola en el casillero” (Diario de campo, Francy Farfán. Marzo 12 de 2009).

Este tipo de bromas llevan a hacer una interrupción de la clase y enfrentarse a situaciones que a simple vista son irrelevantes, pero que tienen bastante complejidad por el conflicto que surge entre ellos y las repercusiones que tiene acusar, bromear o agredir verbalmente a una persona.

- **Relaciones de trabajo y aprendizaje en grupo**

El trabajo en grupo tiene sus ventajas y desventajas. Por un lado, al trabajar con todos a la vez se colaboran los unos a los otros, el aporte de diferentes ideas ayuda a que cada uno comprenda y construya un mejor conocimiento. Por otro lado, al entrar en conflicto y en competencia, cuando participan, se corrigen unos a otros con palabras ofensivas, no respetan la participación de algunos estudiantes que consideran como poco sobresalientes en la clase y le dan demasiada importancia a las acciones y malos comportamientos de los demás, sin ver que ellos mismos también propician indisciplina al no ocuparse de su trabajo asignado en la clase.

Al tratarse de organizar grupos pequeños no siguen las instrucciones, recargan el trabajo en una sola persona, discuten al no saber repartir las tareas dentro del grupo, se muestran inconformes cuando tienen que trabajar con compañeros con los que no se llevan bien. Debido a esto se puede entender que no conocen los fines, las ventajas y el sentido útil del trabajo en equipo y prefieren trabajar de forma individual al no haber compatibilidad de caracteres entre ellos. Sin embargo, cuando se trata de competencia o premio trabajan conjuntamente para sobresalir logrando el objetivo.

3.5. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

La sistematización de experiencias es considerada como la producción de conocimientos desde y para la práctica, es decir, “un proceso de reflexión y participación permanente, acumulativo, de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social” (Barnechea, González y Morgan, 1992: 11). Este proceso plantea objetivos transformadores en un contexto educativo, considerando como fundamental la articulación entre teoría y práctica, experiencias previas y diferentes puntos de vista de los profesionales de la acción, como denomina Donald Shön, a modo de un primer nivel de teorización sobre la práctica.

En primera instancia, la sistematización permite tener una comprensión más profunda de las experiencias con el fin de mejorar la práctica misma, de comprender cómo se desarrolló la experiencia, por qué se dio de esa manera, de encontrar las relaciones e

incoherencias existentes en las etapas de dicho proceso y los elementos más significativos y, si se produjeron cambios: Cómo y por qué se produjeron. En segunda instancia, permite aplicar a otras situaciones las estrategias aprendidas en el proceso, intercambiando el conocimiento adquirido durante las experiencias, cuando esto se considera útil y pertinente. Por último, aporta a la reconstrucción teórica y a la generalización desde los saberes adquiridos en la práctica y la reflexión realizada en la acción.

En este sentido, la sistematización es una interpretación crítica de una o varias experiencias que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en él, como se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo, es decir orienta y da sentido al proceso mismo. “La sistematización apunta a mejorar la práctica, a intervenir de nuevo en ella desde lo que esta misma nos enseña; a la vez enriquece, confronta y modifica el conocimiento teórico actualmente vigente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar la realidad” (Ibíd.: 9).

Es además importante saber que, la práctica pedagógica - investigativa da paso a la reflexión crítica de las experiencias vívidas al interior de las aulas del plantel. Desde de la reconstrucción ordenada de estas experiencias se busca conceptualizar de forma cualitativa y hermenéutica, comenzando por explicar los conocimientos producidos en la práctica, luego se resaltan todas las acciones resultantes y se confrontan con las iniciales y se contrastan con el conocimiento teórico vigente.

Como resultado de este ejercicio se obtiene una narrativa donde se plasman las vivencias “permitiendo incentivar un diálogo entre saberes: una articulación creadora entre el saber cotidiano y los conocimientos teóricos que se alimentan mutuamente… es un factor indispensable y privilegiado para nuestra propia formación” (Jara, 1996:14).

Es así como, el proceso de sistematización se caracteriza por ser un análisis, síntesis e interpretaciones críticas de una o varias experiencias prácticas, dentro de un proceso

social para la resolución de problemas por medio de estrategias de intervención. Esta misma es una experiencia reflexiva y ordenada para la producción de conocimientos articulados entre el saber cotidiano y los conocimientos teóricos, con el fin de mejorar la práctica y enriquecer el conocimiento para transformar una realidad aportando alguna enseñanza.
Desde la perspectiva interpretativa se considera como un campo intelectual autónomo, es una modalidad de producción colectiva de conocimiento prácticas sociales de acción en una realidad específica. El conocimiento que produzca debe contribuir al cambio y mejoramiento de la experiencia, tanto como a la capacitación y formación de sus integrantes.

Para la descripción de hechos y procesos, explicación e instrumentalización para la acción, es necesario comprender la práctica social en un contexto histórico-cultural y hacer uso de técnicas cualitativas para investigar desde dentro, inmersos en la vida cotidiana.

La metodología de un proceso de sistematización desde un punto de partida, debe cumplir con los requisitos de justificación y motivación, se considera un proceso de reflexión y prejuicios donde las preguntas iniciales de trabajo comprenden la postulación de objetivos, de un marco teórico doctrinal integrado por la visión diagnóstica y pronóstica hacia nuevos paradigmas, dentro de un eje de sistematización y la continua autoevaluación por parte del estudiante. (Ibíd.: 12).

Entonces, sus características principales son:

- Ser ordenada.
- Ser secuencial.
- Debe identificar los aspectos relevantes.
- Ser significativo para los investigadores y la comunidad observada.
- Debe permitir el proceso de categorización de forma sistemática, para lo cual se vale de: Redes de sentido, mapas conceptuales, cuadros sinópticos.

Por ende, la sistematización es un medio de investigación que reconstruye características etnográficas, relatos de experiencias, interpretaciones para estructurar y dar sentido a la labor que nosotros y otros estén ejecutando.

Es así como, dentro de este proceso se presentan distintos niveles y grados de participación en donde todos los integrantes están involucrados en diferentes momentos. En las experiencias de carácter participativo existe un mayor grado de responsabilidad en la mediación, animación, toma de decisiones y orientación, pues así, se adquiere una mayor información teórico-metodológica. También, es importante que se destaque la participación de los educadores que acompañan y asesoran todo el proceso, que aunque no hayan vivido la experiencia, reconocen el campo educativo.

Con el objeto de recopilar la información durante la práctica y apoyar la labor investigadora, extraer datos que no se hacen evidentes, reflexionar acerca de las acciones recurrentes durante la práctica y mantener un registro que evite la pérdida de la información; el investigador hace uso de unos instrumentos que le permiten dar organización a los hechos. Para autores como Lola Cendales (1996) algunas de estas herramientas son: Diarios de campo (observaciones del investigador que ayudan a encontrar recurrencias, ejes problemáticos y que lleven a la reflexión acerca de éstos); diagnósticos (permiten observar una conducta de entrada y establecer el punto de partida para la investigación); talleres (instrumentos de intervención durante el proceso que soportan la práctica del investigador); entrevistas no estructuradas (ejercicio que usa el investigador para obtener información no visible en los talleres o diarios de campo por ser parte de la subjetividad del individuo); e informes (documentos que evidencian el análisis y reflexión acerca de la práctica durante un tiempo determinado).

Según lo anterior, para el investigador que decide hacer uso de la sistematización, estas herramientas no sólo le ayudan a compilar información, sino que le sirven para guiar su investigación, reflexionar acerca de las problemáticas que se desarrollan al interior de su comunidad y, además, extraer las soluciones posibles a los hechos que las causan. Por lo

tanto hablar de sistematización de experiencias es hablar de instrumentos que organizan, sintetizan, y verifican las acciones que se desarrollan durante la práctica.

Así pues, teniendo las herramientas necesarias para la sistematización; el análisis del proceso es un momento relevante del asunto y más exigente, ya que trata los procesos participativos. Para analizar las propuestas de acción se necesita estudiar el contexto en donde se desarrolla la experiencia, sin embargo, se debe hacer a lo largo del trabajo y no en un momento específico. Para el análisis de experiencias se plantea la siguiente estructura:

1. Ordenar y clasificar la información por temas y períodos.
2. Reformular el esquema inicial.
3. Relacionar información.
4. Problematizar.

Para la interpretación es necesario explicitar las diferencias que se encuentran en el análisis, a través marcos teóricos y profundizando en los mismos para recolectar información. Además, en el análisis de los períodos se deben conocer los antecedentes, origen de limitación y prospectiva según el contexto. Según Lola Cendales "la experiencia tienen una proyección hacia el futuro, que no es independiente del pasado y del presente, por esto no puede dejarse a un lado en el proceso de sistematización" (Cendales, 1996: 116).

Finalmente, es necesario reconocer que dentro del proceso de sistematización se pueden llegar a presentar dificultades al momento de iniciar la narración de la experiencia. Teniendo en cuenta lo anterior, el investigador se debe cuidar de: En primer lugar, no narrar simplemente hechos anecdóticos y experiencias vividas, ya que, la sistematización “debe ir mucho más allá de la narración” (Jara, 1996: 14); en segundo lugar, el investigador puede caer en la simple descripción de procesos; que aunque son importantes dentro de la sistematización, deben estar encaminados a un nivel interpretativo; en tercer lugar, una dificultad frecuente en la que se puede caer, es la

clasificación de experiencias en categorías simples, que limitan la labor de análisis del proceso; en cuarto lugar, plantear simplemente una disertación teórica con referencias prácticas debido a que “no sería una conceptualización surgida de la interpretación de esos procesos” (Ibíd.: 14). Finalmente, es necesario no caer en una interpretación meramente positivista que lleve a “sospechar de su objetividad e incapacidad para generar y verificar teorías o leyes generales” (Carrillo, 1996: 35).

4. PROPUESTA

Con base en los datos obtenidos en nuestra práctica pedagógica a través de diagnósticos, entrevistas no estructuradas y la observación continua, encontramos una serie de falencias con respecto al área de escritura. Inicialmente elaboramos talleres, en los cuales se evaluaron las cuatro (4) habilidades comunicativas; en dicho ejercicio se evidenciaron las necesidades de cada uno de los procesos de aprendizaje en las aulas de clase. En un segundo momento, decidimos orientar nuestra atención hacia la escritura, la cual se tornó en nuestro eje problemático, trabajado desde el Modelo Psicolingüístico, con el que se busca mejorar los procesos de composición escrita, a través de ejercicios, didácticas y estrategias que favorecen los procesos de desarrollo cognitivo de cada estudiante.

Es así como, nos organizamos en dos (2) grupos de trabajo para emprender nuestra labor desde la concertación de un objetivo general del cual se despliegan objetivos específicos que varían dependiendo del grado y del curso asignado.

4.1 MACRO PROYECTO

TÍTULO

El Modelo Psicolingüístico: Un camino para mejorar el proceso de escritura

PROBLEMA

¿Cómo mejorar la producción escrita de los estudiantes del I.E.D La Floresta Sur?

OBJETIVO GENERAL

Implementar estrategias didácticas y pedagógicas que busquen el mejoramiento del proceso de escritura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fortalecer las competencias comunicativas a través de las diferentes tipologías textuales.

- Identificar y desarrollar estrategias para tratar diversas problemáticas al interior del aula.

- Promover la autonomía escritora a través del Modelo Psicolingüístico.

4.2 MICRO PROYECTOS

4.2.1 EL CAMINO HACIA LA ESCRITURA -CUARTO A-

CLAUDIA ELENA DAZA BOTERO
ÁNGELA MAGALY GUERRERO RODRÍGUEZ

TÍTULO: El camino hacia la escritura

PROBLEMA

¿Cómo mejorar los procesos de composición escrita de los estudiantes de Cuarto A de la I.E.D. La Floresta Sur?

OBJETIVO GENERAL

Fortalecer los procesos de escritura a partir de un modelo psicolingüístico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Desarrollar la producción escrita a través del proceso de la planeación textual.

2. Mejorar la producción escrita a través de las diferentes tipologías textuales (expositivas, argumentativas).

3. Elaborar una antología de recopilación de los trabajos realizados por los estudiantes durante el proceso de investigación.

4.2.1.1 LA EXPERIENCIA DE ENSEÑAR

El proceso de sistematización de experiencias, lo realizamos a partir de las prácticas docentes elaboradas en el IED La Floresta Sur, en el período comprendido entre febrero de 2008 y mayo de 2009 en el curso Cuarto y Quinto. Nuestro desafío fue implementar ejercicios prácticos, que permitieran a los estudiantes mejorar sus habilidades comunicativas en el área de la escritura, teniendo en cuenta su condición social, el contexto familiar y las relaciones interpersonales entre los mismos. Así pues, conociendo los elementos de la sistematización (saber y hacer) y los elementos sociales que los rodean, presentamos de manera sintética las reflexiones que surgen de los resultados obtenidos en nuestra experiencia.

- **Explorando lo desconocido**

Nuestro primer trabajo de práctica pedagógica del área de español (febrero a mayo de 2008), estuvo dedicado al proceso de observación, a través de registros en diario de campo, diferentes talleres, trabajos escritos y orales (relacionados más adelante), en donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar sus conocimientos, con el fin de identificar el comportamiento del grupo frente a diferentes actividades de lectura y escritura, que nos permitieran establecer el nivel de comprensión y producción escrita, para luego formular un plan de trabajo que tuviera como resultado el fortalecimiento de sus habilidades comunicativas.

El primer bimestre de trabajo inició con una prueba diagnóstica en la que valoramos las habilidades comunicativas de los estudiantes (comprensión y expresión escrita y oral), seguido por diferentes actividades de comprensión de lectura tales como: Lectura en voz alta haciendo énfasis en el tono de voz y la acentuación, elaboración de dibujos sobre los textos leídos, organización de oraciones, entre otros; con el fin de profundizar en cada una de las habilidades y, así, reconocer las dificultades más relevantes que presentaban en su experiencia lectora. Finalmente, haciendo especial énfasis en el proceso de planeación, tales como: Cartas dirigidas a compañeros (Véase anexo 1*),* escritura de textos narrativos (entre cuentos y fábulas, por ser el único tipo de texto que manejaban) y creación de historias a partir de títulos propuestos.

Paralelo a lo anterior, y conociendo de antemano (por petición de la profesora titular) las problemáticas que surgían sobre los aspectos ortográficos, trabajamos todas las clases en la explicación de algunas reglas ortográficas, con ejercicios de aplicación que se realizaron en los talleres desarrollados, así como la creación de diferentes oraciones que surgían de los errores presentados, con el fin de corregirlos y practicar las reglas ortográficas vistas, además de, mejorar la grafía.

Así pues, luego de analizar los respectivos trabajos y diarios de campo, encontramos diferentes dificultades generales relacionadas con los procesos de lectura y escritura, que se explican a continuación (Véase cuadro 3)

ESCRITURA	**LECTURA**
La escritura presenta falencias en la coherencia, la redacción y la organización en la presentación de las ideas, como sigue: • En primer lugar, la caligrafía, reflejada en la elisión de vocales o consonantes, la unión de palabras y el tipo de letra que al leer no se entiende. • En segundo lugar, la ortografía. Los estudiantes desconocen las reglas ortográficas y no se percibe mayor interés por aprenderlas y mejorarlas, ya que luego de diferentes ejercicios, continuaron presentándose los mismos errores. • En tercer lugar, la cohesión y coherencia de las ideas, evidenciado en escritos carentes de hilos conductores que permitan comprender	La lectura presenta dificultades, en relación con el manejo de la voz, acentuación y el uso de los signos de puntuación, como sigue: • En primer lugar, la lectura en voz alta no es clara, no es fluida, no mantienen un buen tono de voz para ser escuchados y no comprenden lo que leen ni lo que escuchan. • En segundo lugar, no realizan las pausas marcadas por los signos de puntuación, lo que dificulta la comprensión del texto. • En último lugar, se dificulta comprender textos literarios y dar una idea clara de su contenido. Sin embargo, los avances logrados en este aspecto dieron como resultado la superación de algunas dificultades

la superestructura del texto, reflejándose la falta de un proceso consciente de escritura debido a que no leen lo que escriben y escriben como piensan, sin tener en cuenta si lo que escriben tiene o no sentido. • No obstante lo anterior, podemos afirmar el interés de algunos estudiantes por superar sus dificultades en la escritura. Como consecuencia de las actividades programadas, muchos de ellos reflexionaron sobre su quehacer escritor como elemento fundamental en sus vidas y como herramienta de evolución cognitiva.	para relacionar, asociar y dar cuenta de un texto a partir de los conocimientos previos y de las experiencias de cada uno.

Cuadro 3: Dificultades generales en los procesos de escritura y lectura

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, así como los intereses de los estudiantes y la docente titular, identificamos el problema de la producción escrita como el más recurrente, es decir, que decidimos fundamentar nuestro anteproyecto de acuerdo con las dificultades de escritura de manera que se lograran fortalecer estos procesos a partir de un modelo psicolingüístico, partiendo del proceso de planeación textual, a través de las diferentes tipologías textuales: Textos expositivos y argumentativos (Van Dijk,1978). Para tal fin, planteamos la siguiente pregunta ¿Cómo mejorar los procesos de composición escrita de los estudiantes de Cuarto 4 (A) de la I.E.D. La Floresta sur?

- **Recorrido hacia la luz**

Luego de identificar el problema y plantearnos la pregunta, este segundo momento de práctica pedagógica (julio a noviembre de 2008) se inició con la formulación del

anteproyecto “Aprendamos a escribir escribiendo” en el que se plantearon los objetivos que nos orientaran en la solución del problema, como se observa a continuación:

OBJETIVO GENERAL

Fortalecer los procesos de escritura a partir de un modelo psicolingüístico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar la producción escrita a través del proceso de la planeación textual.

- Mejorar la producción escrita a través de las diferentes tipologías textuales (argumentativas)

- Elaborar una antología que permita la recopilación de los trabajos realizados por los estudiantes durante el proceso de investigación.

Es así como, con los objetivos planteados, el trabajo del primer bimestre de nuestro segundo semestre de práctica se enfocó, primero que todo, en realizar un taller diagnóstico para evaluar el conocimiento adquirido el semestre anterior: Analizados los resultados, la mayor dificultad para los estudiantes fue que escribían sin seguir instrucciones. Esto se mostró por ejemplo, en los escritos de algunos de ellos que no relacionaron el dibujo o no siguieron el tema base, “el miedo”, lo que conllevó a encontrar en sus cuentos lluvias de ideas sin relacionar, o que no tenían sentido, además de evidenciar problemas tales como la omisión de palabras, fallas de ortografía y una grafía ilegible, lo que a su vez dificultó la lectura y la posterior corrección de los textos. (Véase anexo 2)

Teniendo en cuenta los objetivos específicos y los resultados de la prueba diagnóstica, direccionamos la enseñanza hacia el uso de conectores, que les permitieran cohesionar

sus escritos argumentativos, con el propósito de alejarnos de la narración que habían venido trabajando en sus clases de español (cuentos, fábulas, caricaturas, entre otros)

Con el primer tema (conectores), realizamos clases de explicación, ejemplificación y creación de textos en contexto, donde debían emplear los conectores. Como resultado, sus escritos mejoraron notablemente, aun cuando continuaban presentando dificultades de coherencia textual (Véase anexo 3).

Luego de explicarles las características principales de la tipología textual argumentativa, para ayudarles con sus actividades cognitivas y sus diferencias a la hora de escribir (con diferentes ejemplos y construcciones grupales), realizaron un taller final en el que los estudiantes debían escribir textos argumentativos cortos, utilizando además los conectores estudiados en clase.

Los resultados variaron de acuerdo con los procesos individuales y teniendo en cuenta las pocas sesiones dedicadas a los temas; aunque, pudimos establecer las reglas de juego para implementar en el último semestre y lograr así resultados satisfactorios para todos al finalizar el proyecto de investigación.

- **Evaluando el recorrido**

En la fase final del proceso de práctica pedagógica (febrero a mayo de 2009), los estudiantes iniciaron el curso quinto, teniendo en cuenta los talleres y actividades que se realizaron, presentaremos primero, los resultados obtenidos durante la aplicación del proyecto, luego, los obstáculos que se presentaron y por último, recomendaciones que permitan optimizar el proceso de textualización a los estudiantes del curso Quinto A.

En primer lugar, respecto a los resultados, se evidenció el mejoramiento de la caligrafía y la coherencia textual de los estudiantes, facilitando así la lectura y comprensión de los textos (Véase anexos 4a y 4b). También, los estudiantes aprendieron a redactar un texto

argumentativo, teniendo en cuenta el proceso de planeación (Anna Camps, 1990), razón por la cual sus escritos empezaron a ser más claros y organizados.

En relación con lo anterior, los escritos producidos por los estudiantes mostraron que estaban empezando a adquirir la habilidad metacognitiva, lo que les permitía reconocer sus propias dificultades al momento de escribir y, en algunos casos, pensaban en herramientas que les permitieran mejorar sus procesos de escritura.

En segundo lugar, durante la aplicación del proyecto, se presentaron obstáculos tales como: Problemas de argumentación y de las peticiones del docente titular, que se explican en seguida (Véase cuadro 4)

Argumentación	**Peticiones del docente titular**
- Los estudiantes presentan dificultad al momento de sustentar una idea de forma clara. Para ellos es más fácil describir un objeto o exponer un tema en el cual sólo deban resaltar características principales, pero si deben sustentar una opinión, sus argumentos son simples y, ocasionalmente, carecen de convencimiento.	- El docente titular siempre quiso que los niños centraran su aprendizaje en la comprensión del tema “Géneros Literarios”, lo que centraba la producción textual a textos narrativos (cuentos, poemas, comprensión de leyendas, mitos) deteniendo la producción de textos argumentativos, ya que el fin era lograr la producción de escritos literarios como: Poesías, obras de teatro o cuentos.

Cuadro 4: Dificultades del micro-proyecto

Cabe resaltar que durante las prácticas hubo perdida de clases por razones como: Paros de los docentes, ausencia por incapacidad médica del docente titular y jornadas pedagógicas, que frenaban el proceso pedagógico con los estudiantes y como

consecuencia, ellos algunas veces olvidaban lo que se había trabajado en la sesión o sesiones anteriores.

Por último, para que el proyecto siga teniendo impacto en la producción textual de los estudiantes, es importante que los docentes titulares I.E.D. La Floresta Sur, continúen guiando el trabajo, enfatizando en la planeación textual argumentativa como medio de expresión de las ideas, para que ellos sean conscientes que para lograr un texto escrito, coherente y claro, es necesario seguir unos pasos que permitan alcanzar el objetivo comunicativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se recomienda a los docentes titulares de la I.E.D. La Floresta Sur, centrar más la atención en los procesos que implican la producción textual y no sólo en el producto final, para que los estudiantes puedan mejorar sus producciones escritas; vinculando en esta actividad a los padres de familia, y que así el aprendizaje sea continuo y completo; para mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes.

4.2.1.2 BIBLIOGRAFÍA

- CAMPS, Anna. (1990). *Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para la enseñanza*. Revista Infancia y Aprendizaje.

- CASSANY, Daniel. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

- FONS ESTEVE, Montserrat. (2006). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula.* Barcelona: Grao.

- VAN DIJK, Teun. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario.* Barcelona: Paidós.

- VISO ALONSO, José Ramiro. (2003). *Prevenir y reeducar la disgrafía.* Madrid: ICCE.

4.2.2 ESCRITURA Y DIVERSIDAD ARTÍSTICA -QUINTO A-

DIANA CAROLINA AMAYA RÍOS
CRISTAL CEPEDA RUÍZ

TÍTULO: Escritura y diversidad artística

PROBLEMA

¿Cómo propiciar en el aula un mejoramiento de las habilidades escritoras de los niños de Quinto grado del I.E.D La Floresta Sur, utilizando el arte como herramienta?

OBJETIVO GENERAL

Diseñar estrategias pedagógicas y didácticas para hacer significativos los procesos escritores de los niños.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Crear estrategias pedagógicas que favorezcan el dialogo y el trabajo autónomo con una visión liberadora y pluralista.

2. Desarrollar estrategias basadas en las capacidades artísticas de los estudiantes que permitan hacer de la producción textual un proceso significativo.

3. Fomentar la producción escrita con la elaboración de un “cofre artístico”.

4.2.2.1 TALLER DE PEQUEÑOS FUTUROS ESCRITORES

Al comenzar el primer semestre del año 2008 iniciaron oficialmente nuestras prácticas pedagógicas, nuestro grupo, Quinto (A) estaba conformado por 33 estudiantes de edades

que oscilaban entre los 10 y los 13 años y que en general eran considerados por los maestros y demás estudiantes como un curso “problemático” y difícil de educar.

Efectivamente, el contexto social y familiar de los estudiantes influyó en el buen desarrollo del trabajo de Lengua Castellana, al estar creciendo en ambientes difíciles, algunos de los niños adoptaron comportamientos complicados, que se reflejaron en el aula, pues cuando los estudiantes no diferenciaban entre un entorno y otro llegaban a tomar actitudes incómodas, tanto para el docente como para el grupo al cual pertenecían, estas situaciones afectaban tanto sus vidas personales como su rendimiento escolar, tornándolos en niños retraídos o agresivos.

En nuestro primer acercamiento, realizamos un taller diagnóstico que tenía como objetivo general detectar las dificultades y habilidades de los estudiantes para comprender y producir textos narrativos. Para su realización nos basamos en los estándares curriculares y en las sugerencias hechas por la docente titular. De esta manera, elaboramos un taller de comprensión y producción lectora, para lo cual partimos de la explicación general de los géneros literarios y nos centramos en el narrativo.

De este diagnóstico se obtuvieron diversos resultados; en cuanto a *comprensión lectora*, los niños experimentaban temor a leer en público y por lo mismo no estaban interesados en ningún tipo de lectura, *en producción escrita*, los niños tenían dificultades en expresar sus ideas, escribían como hablaban, cometían errores de ortografía que no sólo eran frecuentes, sino que se repetían aun siendo corregidos. Los niños frente al conocimiento se mostraban apáticos generando esto pereza para desarrollar las actividades pertinentes y para participar activamente, encontramos que algunos niños tenían disgrafía o trastorno de escritura que aun con trabajos específicos, correcciones oportunas y seguimiento individual sólo ocasionaban la apatía del estudiante; por esta razón se decidió hacer énfasis en la producción escrita, no sin dejar de lado el proceso de lectura.

Durante las primeras clases analizamos mitos, leyendas y fábulas e hicimos un trabajo de integración entre la lectura de textos (la superestructura y los elementos de cada tipo de

texto), y por último la redacción de un texto inventado por los niños que siguiera los pasos que se habían estudiado en clase. Llevando a cabo este proceso, como profesoras nos fijamos en el gusto que tenían los niños del curso por el dibujo y la necesidad que para ellos representa el poder contar con la imagen o plasmar en dibujos lo que escriben, para "hacerse entender mejor".

En la fase intermedia de este "taller" de pequeños escritores y lectores, utilizamos el cuento como un medio para "expresar lo que nos rodea". Al principio, los niños siguieron instrucciones precisas acerca de lo que debían hacer, pero a medida que el desempeño de los niños mejoraba se decidió dar más libertad a sus escritos, obteniendo como resultados, trabajos de mucha calidad, donde lo que más se evidenció fue la capacidad "oculta" que tienen los niños para escribir y narrar historias y la falta de herramientas gramaticales para hacerlo.

A medida que el tiempo transcurría se trabajó en estrategias que potencializaran las habilidades de los estudiantes y que permitieran la corrección de algunas conductas lingüísticas (estructura del texto, coherencia y cohesión) y disciplinarias (respeto por la opinión del otro, trabajo colectivo, respeto a las profesoras, atención, etc.), algunas de estas estrategias fueron los trabajos en grupos pequeños con responsabilidades compartidas, juegos para motivar a la lectura y la participación de todos, utilización de materiales que fueran novedosos y llamativos, se trabajó con los conocimientos previos, se programó la clase en el tablero para que los niños conocieran los temas y las actividades que se harían durante la sesión, se practicaron juegos al aire libre que motivaban la movilidad, y se hizo uso de talleres impresos para ahorrar tiempo, etc.

En la fase final de este proceso la cual llamamos: "herramientas de creación para escribir un cuento" los niños debieron prestar singular atención a los signos de puntuación y sus usos prácticos dentro de sus escritos. Aquí, el tema sobre el cual los niños escribieron fue libre, pero para ello debieron trabajar cooperativamente, aceptando así la opinión de sus compañeros y ampliando su visión de mundo.

Al finalizar este semestre realizamos un balance general para establecer los resultados de la práctica, las necesidades globales de los niños, las estrategias que fueron eficaces y las que no; todo esto con el objetivo de formular un plan de acción para el siguiente periodo. Algunos de los resultados de este balance fueron los siguientes:

- **Resultados de comprensión oral:**

1. Manejo incorrecto de la voz (tomo e intensidad).
2. Vocalización incompleta, lectura silábica y “entre dientes”.
3. Incapacidad para diferenciar la lectura de diálogos y la descripción de eventos.
4. Tendencia a mutilar el textos “evitar párrafos” para concluir rápido la lectura.
5. Temor a una audiencia “pánico escénico”.

- **Resultados de comprensión escrita:**

1. Uso de metaplasmos de adición al final de palabra (paragoge).
2. Uso de metaplasmos de elisión al inicio (aféresis), mitad (síncopa) y final de palabra (apócope).
3. Unión de palabras que normalmente van separadas.
4. Separación de palabras que deben ir unidas.
5. Discordancia de género y número en el sustantivo.
6. Desconocimiento del uso de los signos de puntuación.
7. Confusión ortográfica de palabras “ortografía selectiva durante el texto”.
8. Desconocimiento del uso de conectores.
9. Ideas inconclusas, textos sin coherencia.
10. “Pereza escritural” textos de extensión máxima de dos párrafos.

Partiendo del balance anterior, se identificó y postuló la siguiente problemática que será trabajada durante las siguientes etapas de esta práctica pedagógica: *¿Cómo propiciar en el aula un mejoramiento de las habilidades escritoras de los niños de Quinto grado del I.E.D La Floresta Sur, utilizando el arte como herramienta?*

- **Mejorando mis capacidades con ayuda del “texto creativo”**

A partir del problema anteriormente enunciado se formuló el siguiente micro-proyecto:

“ESCRITURA Y DIVERSIDAD ARTÍSTICA”

OBJETIVO GENERAL

Diseñar estrategias pedagógicas y didácticas para hacer significativos los procesos escritores de los niños.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Crear estrategias pedagógicas que favorezcan el dialogo y el trabajo autónomo con una visión liberadora y pluralista.

- Desarrollar estrategias basadas en las capacidades artísticas de los estudiantes que permitan hacer de la producción textual un proceso significativo.

- Fomentar la producción escrita con la elaboración de un “cofre artístico”.

Durante el segundo semestre del 2008, decidimos implementar esta propuesta para mejorar las habilidades de los estudiantes y corregir los problemas más comunes en cuanto a sus procesos de lectura y escritura, sin embargo, escogimos sólo la producción y comprensión de la escritura como eje fundamental de nuestro trabajo (realizando actividades que necesariamente recurrieran a la lectura y que posibilitaran el trabajo de estas dos habilidades), para lo cual creamos talleres en donde el estudiante, paso a paso, hiciera uso de herramientas que le permitieran crear textos coherentes y cohesionados usando diversas tipologías (texto narrativo y expositivo).

Fue así como, basadas en los resultados que obtuvimos durante el primer semestre de prácticas docentes, decidimos vincular las habilidades artísticas y la imaginación de los niños junto con el proceso de escritura, y de esta manera hacer del arte un instrumento que por un lado motivara a los niños y por otro les ayudara a representar mejor lo que querían decir. Nuestra motivación fue el hecho de que la escritura se presentaba para los niños como una actividad aburrida y por esta razón al no haber interés de su parte, no era eficiente enseñarles ortografía, gramática o tipologías textuales, pues de esta manera el aprendizaje que se diera en el aula no sería significativo, ni para ellos, ni para nosotras; por el contrario, los trabajos en los cuales el arte estaba involucrado representaban para los estudiantes un mayor interés y entusiasmo, que se traducía en mejores textos y cooperación entre compañeros de clase.

Durante la primera fase de esta nueva etapa de la investigación, elaboramos actividades que tenían en cuenta la activación de los **conocimientos previos** de los estudiantes como facilitadores en la adquisición de conocimientos nuevos, estas preguntas permitieron que los estudiantes se familiarizaran con los nuevos temas y que compartieran su experiencia con los compañeros, basándonos en la taxonomía de Barret, se utilizaron preguntas de tipo **inferencial** (que relacionan el conocimiento del estudiante con el texto), **literales** (que cuestionan por información que se encuentra en el texto) y **críticas** (que cuestionan por argumentos por parte del estudiante), además de estas preguntas los nuevos talleres tenían puntos específicos para "jugar" con los signos de puntuación y los conectores, y por último, se encontraba un punto dedicado a la creación artística en el cual el estudiante debía realizar un "**texto creativo**", conformado este por un texto escrito y un complemento artístico (dibujo, collage, moldeado en plastilina, etc.).

El resultado de la implementación de estos nuevos talleres en comparación con el semestre anterior, presentó los siguientes resultados en las habilidades y destrezas escriturales de los estudiantes:

- **Resultados de comprensión escrita:**

1. Reconocen el uso de los signos de puntuación en textos modificados para los talleres, pero no lo aplican a su propia producción escrita.
2. Uso menos frecuente de metaplasmos de elisión al inicio (aféresis) y final de palabra (apócope).
3. Existe mejoría en cuanto al uso de metaplasmo de elisión en el medio de la palabra (síncopa), siendo este menos recurrente.
4. Unión de artículos con sustantivos o preposiciones con sustantivos por aparente simultaneidad en la pronunciación.
5. Adición de fonemas en el medio de una palabra.
6. Continúa la falta de concordancia de género y número en el sustantivo, haciéndose más evidente la de tiempo y persona en el verbo.
7. Reconocimiento de las reglas ortográficas en textos modificados para los talleres con un incremento de errores en los textos propios; "ortografía selectiva durante el texto".
8. Se sigue presentando la "pereza escritural", textos de extensión máxima de dos párrafos o menos.
9. Textos con un poco mas de coherencia, aunque las ideas continúan siendo inconclusas. Este avance en la coherencia se relaciona con el uso de actividades artísticas que complementaron la parte escrita.

Teniendo en cuenta los anteriores resultados surgió nuestra propuesta: crear un taller de escritura basado en el modelo psicolingüístico que se complemente con el arte y que les brinde estrategias para planear, organizar, redactar y corregir textos; este proyecto está basado en los resultados de los diversos talleres implementados, las valoraciones de la docente titular, pero sobre todo, las necesidades de los estudiantes. A continuación presentamos el problema y los objetivos que motivaron la elaboración de este micro-proyecto:

- **Planeando, organizando y corrigiendo mis ideas**

Durante el primer semestre del 2009 continuamos con la ejecución del proyecto “Escritura y diversidad artística” que veníamos desarrollando desde hacia ya un semestre. A partir de los resultados obtenidos durante ese periodo y las necesidades de los estudiantes fue necesario crear diversas estrategias que solventaran las dificultades más comunes en la escritura de los niños. En el transcurso de este nuevo periodo buscamos cumplir los objetivos formulados en el micro-proyecto, para lo cual desarrollamos los talleres en torno a la propuesta de composición escrita de Scardamalia y Bereiter (1992), autores que se basan en los criterios del modelo psicolingüístico.

Según los autores mencionados anteriormente, existen dos tipos de escritores dependiendo de cómo hacen uso del conocimiento, de acuerdo a esta propuesta nuestros estudiantes pertenecían al grupo de escritores novatos que usan el modelo “decir el conocimiento”, por esto, para mejorar su producción escrita se hizo necesario crear herramientas que permitieran a los estudiantes desarrollar un texto de manera organizada, teniendo en cuenta los procesos de planeación, redacción y corrección que intervienen en la escritura (Flower y Hayes (1980), citados por Hernández y Quintero: 2002).

Por lo anterior, se comenzó con la creación de una **Rejilla de planeación** en la cual el estudiante pudiera organizar sus ideas para desarrollar el tema del que escribiría, en dicho planeador, el estudiante debe responder preguntas tales como: qué conoce sobre el tema (conocimientos previos), por qué lo hará (propósitos), cómo lo hará (herramientas y tipologías que va a usar), cómo desarrollará las ideas (estructuración del texto) y un pequeño espacio para la corrección de ortografía.

También realizamos un **Formato guía para escribir textos narrativos**, este modelo exige al estudiante haber realizado la planeación del texto antes de escribir, pide como requisitos la descripción de los personajes, el tema, y la estructuración de los sucesos en tres fases (reconocidas por lo estudiantes como introducción, nudo y conclusión) (Véase anexos 5a y 5b*)*.

Por otro lado, se elaboró una **Rejilla de corrección** para los textos escritos por los estudiantes, este formato contiene puntos que exigen al niño releer el texto, revisar, corregir y autoevaluar el mismo. Esta rejilla examina los siguientes aspectos: lectura atenta al texto, búsqueda de errores ortográficos, uso de conectores y revisión de la estructura y verificación de los objetivos que se propusieron en el planeador.

Con la implementación del "texto creativo", se instauraron los siguientes parámetros o criterios de evaluación:

- El primer paso antes de redactar un texto es planearlo, por lo tanto, todo texto debe tener como soporte su respectiva rejilla de planeación.

- Todo texto debe hacer uso de buena ortografía, puntuación adecuada, uso de conectores.

- Extensión mínima del texto: una hoja (desarrollado en el formato guía).

- La expresión artística que acompaña al texto escrito debe ser coherente con el contenido narrativo de éste, debe ser creativo, llamativo y resultado del esfuerzo del estudiante.

- El texto debe estar acompañado de la correspondiente rejilla de corrección, está última puede ser revisada por otro estudiante (coevaluación).

- **Resultados de la implementación del "texto creativo":**

El texto creativo fue fuertemente acogido gracias a que implementaba los gustos personales y habilidades de cada niño y los llevaba al aula de clase, este taller de producción escrita permitió motivar a los estudiantes hacia una escritura concebida no como una "tarea" sino como resultado del gusto por la expresión. Se trata de un modelo que se adapta a las necesidades individuales y evita el conflicto que representa para cada

niño el acoplarse a métodos rígidos, poco atractivos y funcionales, que desestiman la escritura como proceso complejo en el que confluyen deseos e intereses del escritor por un lado y planes mentales de ejecución inmediata por el otro.

En este orden de ideas, la planeación permitió que los estudiantes extrajeran experiencias propias, organizaran todo su material conceptual (ideas) acerca de un tema, visualizaran un objetivo por alcanzar y se encaminaran con todo su potencial hacia el ejercicio de la escritura. Asimismo, la planeación representó un conflicto para nuestros pequeños escritores, quienes estaban acostumbrados a escribir por demanda, con temas impuestos y sin organización alguna. El proceso de adaptación para asimilar como necesaria la planeación constituyó toda la etapa de este último semestre de prácticas, se caracterizó por la dificultad presentada por parte de los estudiantes, quienes preguntaban constantemente lo que debían escribir en cada punto del planeador o simplemente escribían de manera literal y a veces con opiniones no apropiadas para su nivel cognoscitivo (Véase anexos 6a y 6b*).*

En cuanto a la redacción, después de implementado el texto creativo se observó un avance significativo relacionado con el orden y exposición de las ideas, el desenvolvimiento lógico de las secuencias oracionales que determinaban textos con mas coherencia, por otro lado, el formato guía permitió que los estudiantes relacionaran el concepto de estructura y que lo aplicaran a sus escritos dando esto como resultado textos con mejor desarrollo argumental. Además, el uso del formato también favoreció la motivación de los estudiantes, trayendo esto como consecuencia textos más largos y mejor redactados *(*Véase anexo 7).

Por último, el proceso de corrección que tenía como objetivo “hacer que los estudiantes fueran conscientes de sus errores y los mejoraran”, no brindó los resultados que esperábamos, debido a que los niños suelen dejar pasar sus errores mientras que en la coevaluación si notan los del compañero. La relectura del texto y su posterior corrección demuestra que los estudiantes realizan “revisiones cosméticas” como dicen Scardamalia y Bereiter (1992). Se siguen presentando problemas en el uso formal de la lengua,

relacionados con la ortografía, la concordancia y los metaplasmos, aunque en la mayoría es observable una mediana mejoría.

A manera de conclusión, diremos que nuestro micro-proyecto presentó buenos resultados en cuanto a la implementación de un método de incentivo para la escritura, involucrando los intereses de los estudiantes y teniendo en cuenta los sub-procesos escriturales que permiten la organización y adecuación para crear un texto de manera correcta.

Además, este proyecto es exitoso en términos de la implementación del modelo psicolingüístico, con el uso de rejillas que facilitan la planeación, la redacción y la corrección de los textos por parte de los estudiantes de primaria, sin embargo, existen aspectos relacionados con el proceso de escritura que esta propuesta no alcanza a abarcar (herramientas para mejorar la ortografía, gramática y otros aspectos formales de la lengua) y que deben ser tenidos en consideración.

Es necesario mencionar, que los estudiantes tuvieron una buena recepción de las actividades, se sintieron mejor con respecto a su propio aprendizaje y frecuentemente mencionaban su deseo por que todas las otras materias se trabajaran de esta manera, al momento de despedirnos en la última clase, nos felicitaron y reiteraron su deseo de repetir la experiencia, la cual nos comentaban, les pareció muy útil e incluyente, ya que, hasta el momento, nunca antes había sido incluida su voz, sus sentimientos y deseos en la lectura y producción escrita en la clase.

4.2.2.2 BIBLIOGRAFÍA

- FREIRE, Paulo. (1978) *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- GIL-GARCIA, Ana y CAÑIZALES, Rosario. *Herramientas pedagógicas para la comprensión del texto expositivo*. Buenos Aires: Revista Lectura y Vida.

- HERNANDEZ MARTÍN, Azucena y QUINTERO GALLEGO, Anunciación. (2002). *La comprensión escrita*. En: comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

- MARTÍNEZ GÓMEZ, Julián Andrés. (2008). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura.* Bogotá: Magisterio.

- MORLES, Armando. *Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente.* Buenos Aires: Revista Lectura y Vida.

5. CONCLUSIONES

Las prácticas de mejoramiento de la escritura en el aula deben partir del presupuesto de que es un proceso socio cognitivo que va de la mano con otras áreas del conocimiento, es así como, nuestra propuesta tiene como objetivo mejorar los procesos de escritura de los estudiantes apoyados y vinculados con las demás disciplinas.

De este modo, el modelo psicolingüístico aplicado a la escritura permite que los estudiantes mejoren significativamente sus procesos escritores, sirve además, como un plan de acción dividido en tres pasos (planeación, traducción y revisión) que orienta al maestro y al estudiante, y le permite a este último desarrollar la capacidad de trabajar de manera autónoma reconociendo la complejidad de la actividad escritora y los planes que debe efectuar para obtener un buen escrito.

Por esto, es necesario replantear el concepto de escritura para definirlo y evaluarlo como un proceso, es decir, establecer metas claras, y necesariamente, estrategias que le permitan al estudiante reconocer cada paso de dicho proceso, por lo tanto, el maestro debe propiciar planes de escritura que ayuden a los estudiantes a organizar mejor sus ideas, escriturarlas y corregirlas.

Luego, para posibilitar el desarrollo de este proceso, es necesario saber que la disciplina (entendida como la conducta correcta), es un factor determinante que influye en el buen desarrollo de las prácticas escriturales en el aula; el maestro que propicia buenos hábitos de escritura debe asimismo, ser consciente de este hecho y establecer en conjunto con los estudiantes, planes de acción que vinculen las necesidades, gustos e intereses de los mismos para usarlos como mitigadores de estas conductas y mejorar los procesos de escritura.

En cuanto a la metodología utilizada para llevar a cabo esta investigación, el modelo psicolingüístico nos permitió generar en los estudiantes un acercamiento a la escritura,

porque comprendieron que esta es más que escribir de un tema determinado impuesto por el maestro, sino que es un proceso de pensamiento que va de la mano con sus propios sentimientos, gustos y contextos.

De lo anterior, obtuvimos como resultado que los estudiantes se sintieran más cómodos con el hecho de implementar un modelo organizativo de la escritura vista como un proceso y no como una actividad meramente mecánica: escribir y obtener un producto. Además, les permite expresar sus ideas y mostrar su visión de mundo mediante unos pasos para que el aprendiente cumpla con unos requisitos textuales que conformarán un texto comprensible, agradable y concreto de acuerdo con lo planeado por ellos mismos.

Así pues, el uso en el aula de la tipología textual argumentativa permitió que los estudiantes mejoraran en sus producciones, pasando de escribir únicamente textos narrativos (cuentos o fábulas) a escribir textos que implicaran superestructuras más complejas y coherentes, en las que se mantenía un hilo conductor, además de argumentar de forma clara un tema. Cabe resaltar que los estudiantes continúan presentando una escritura egocéntrica, es decir, aunque sus textos defienden una tesis y son coherentes, todavía no tiene en cuenta el público al que dirigen su texto, lo cual es lógico por la edad que se encuentran.

Finalmente, al concluir el proyecto de intervención se evidenció que los estudiantes empezaron a adquirir una independencia escritora donde los textos producidos tenían en cuenta tanto sus pensamientos como el proceso de escribir para alguien, teniendo en cuenta que la evaluación de la escritura se realiza como un proceso complejo y no solo como un producto final.

ANEXO 1: Muestra de un texto narrativo

Edison Armando Guerrero ocampo

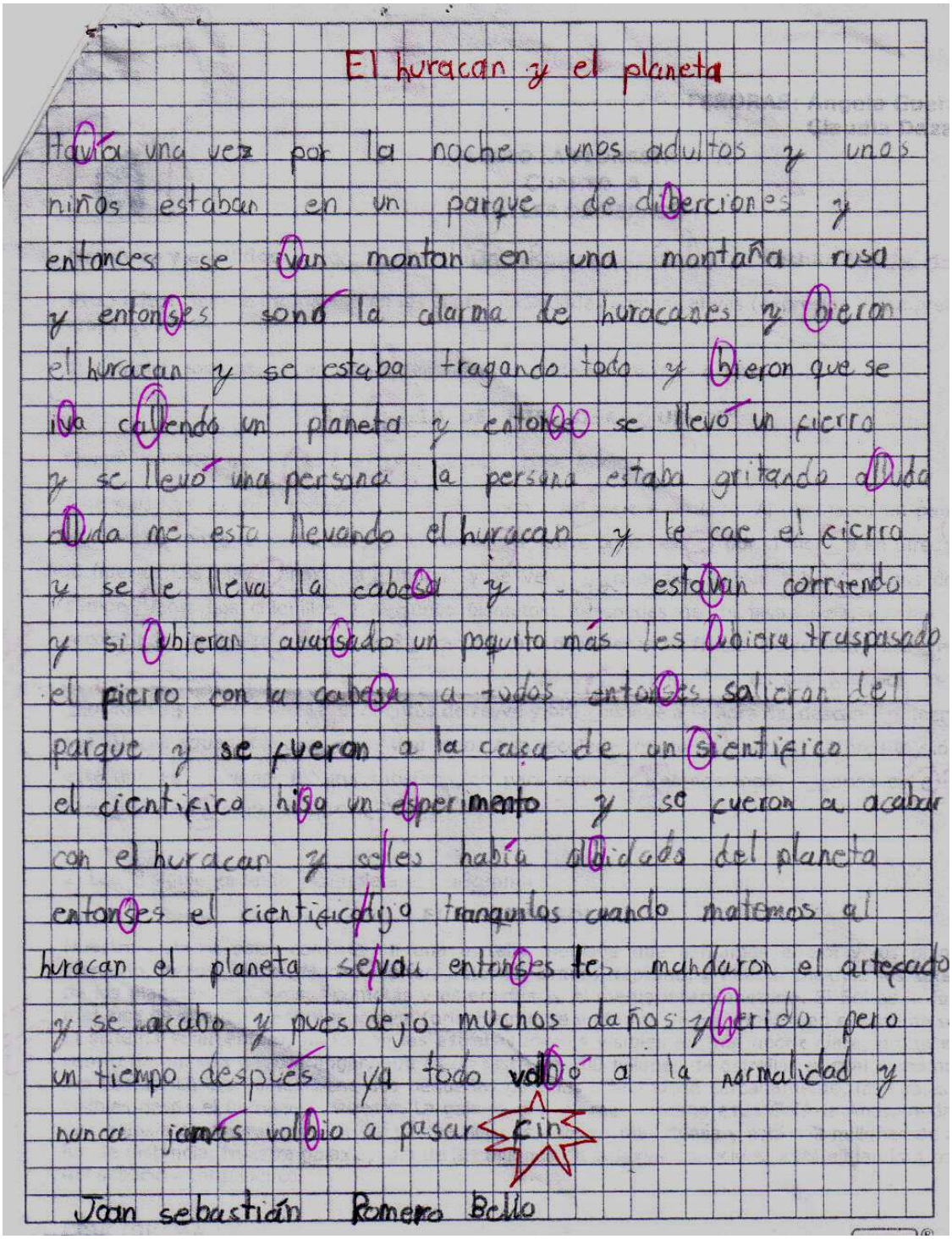
Angie
toma

1 Tengo una casa grande con muchos juegos
con un televisor.
2 Vivo en mi casa con muchos Amigos
y cuando quiero juego con ellos.
3 Mi casa tiene un patio muy grande con
muchos matas y Arboles con Loros pizina
(Micomidas)
4 tengo una mama una ermana 8 cremanos
un papa cuando ayo Al yo mala me regallan
y me pegan

CARTA

Ah Angie para ti
hose yue tecaigo . mal pero quisiera qtie
se As mi hamiga si quieres ci no
fumisaras con muchos deseos

ANEXO 2: Problemas frecuentes en la escritura

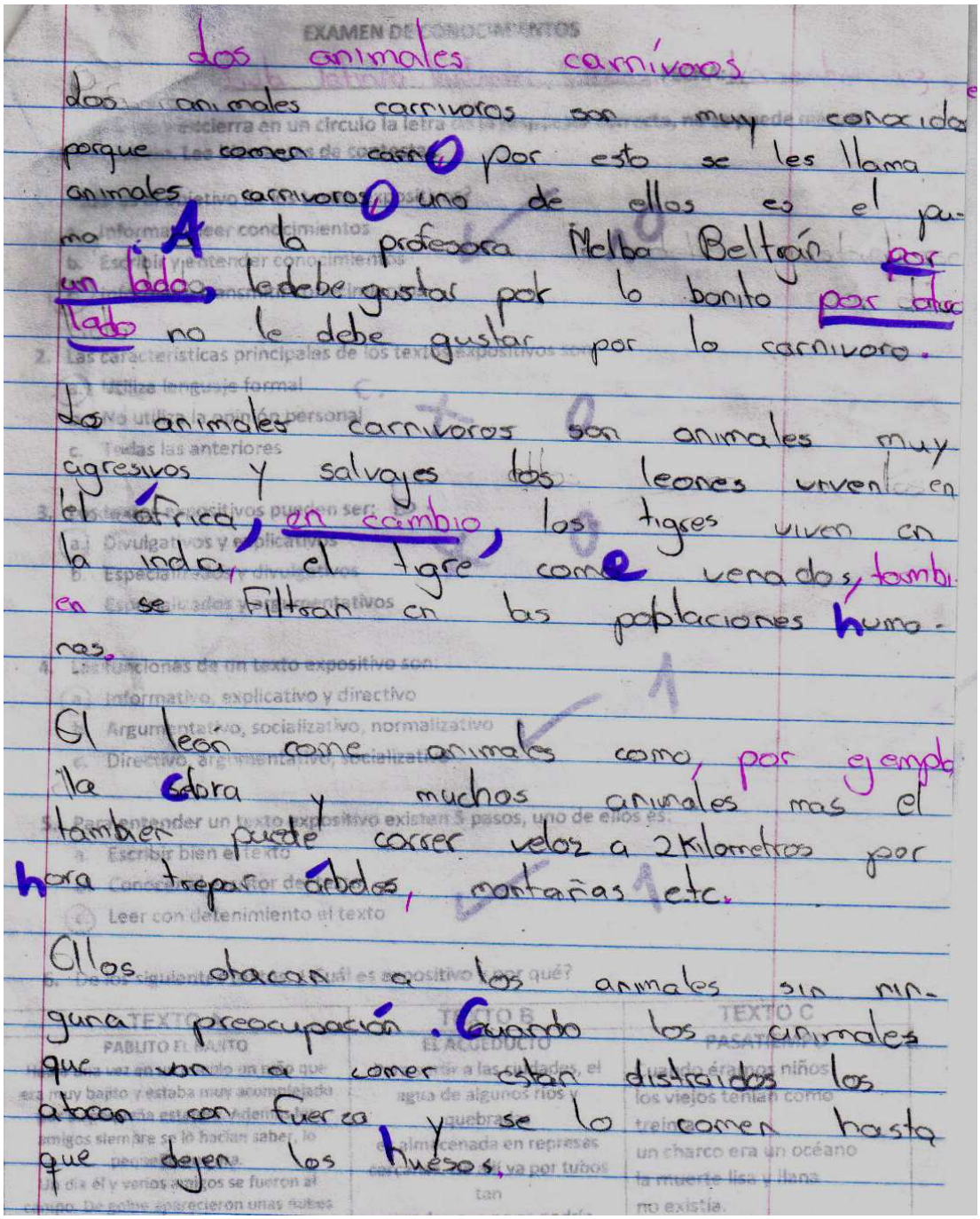


El huracan y el planeta

Havía una vez por la noche unos adultos y unos niños estaban en un parque de diversiones y entonces se van montan en una montaña rusa y entonces sonó la alarma de huracanes y vieron el huracan y se estaba tragando todo y vieron que se iva callendo un planeta y entonce se llevó un fierro y se llevó una persona la persona estaba gritando duda duda me esta llevando el huracan y le cae el fierro y se le lleva la cabeza y estavan corriendo y si vbieran avansado un poquito más les vbiera traspasado el fierro con la cabeza a todos entonces salieron del parque y se fueron a la casa de un científico el científico hizo un esperimento y se fueron a acabar con el huracan y selles había olvidado del planeta entonces el científico dijo tranquilos cuando matemos al huracan el planeta selva entonces te mandaron el artefacto y se acabo y pues dejo muchos daños y herido pero un tiempo después ya todo volvió a la normalidad y nunca jamás volvio a pasar Fin

Joan sebastián Romero Bello

ANEXO 3: Mejoras en el proceso de escritura



dos animales carnívoros

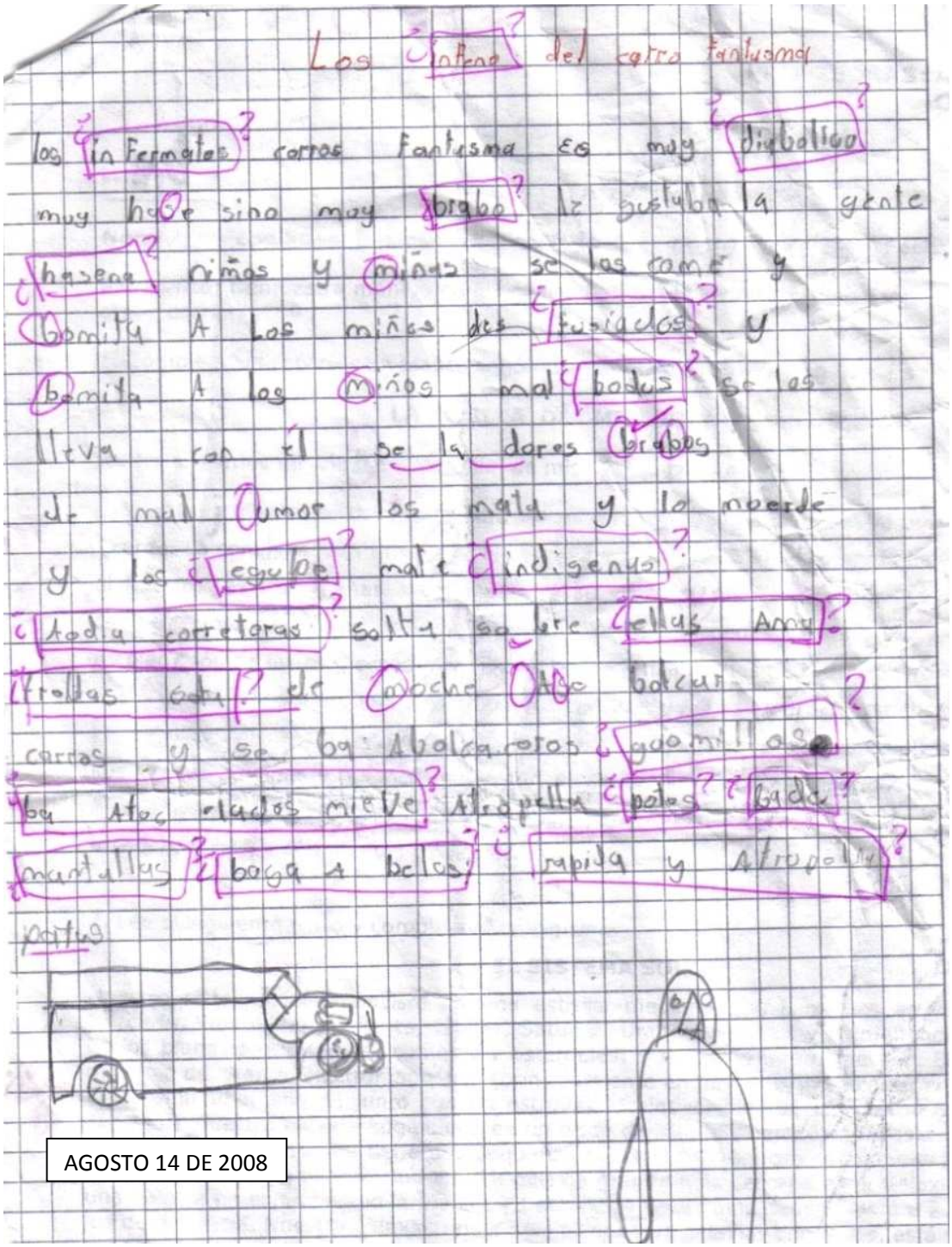
Dos animales carnivoras son muy conocidos porque comen carne por esto se les llama animales carnivoros uno de ellos es el puma la profesora Melba Beltrán por un lado, le debe gustar por lo bonito por otro lado no le debe gustar por lo carnivoro.

Los animales carnivoros son animales muy agresivos y salvajes los leones viven en África, en cambio, los tigres viven en la india, el tigre come venados, también se filtran en las poblaciones humanas.

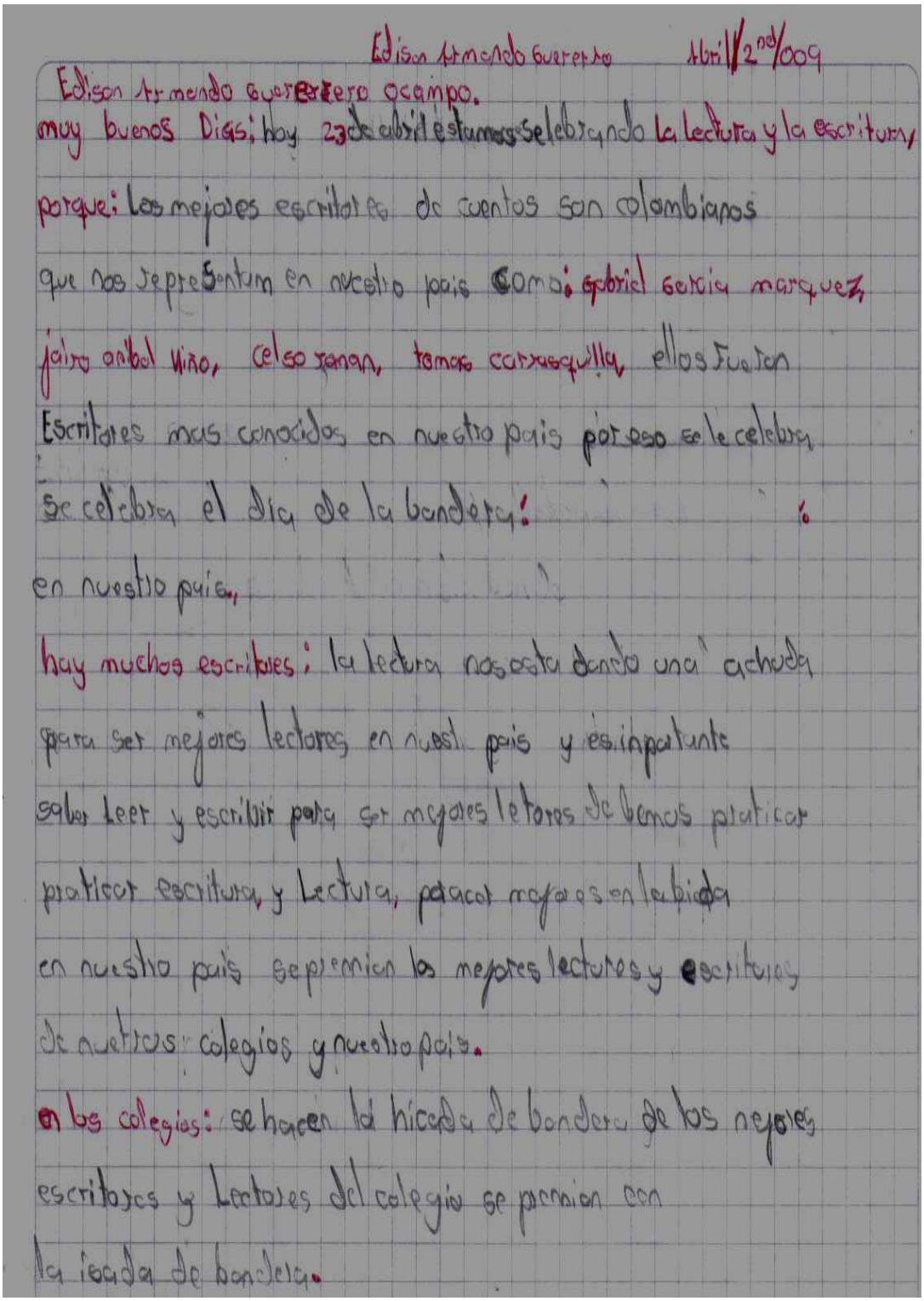
El leon come animales como, por ejemplo la cebra y muchos animales mas el tambien puede correr velos a 2Kilometros por hora trepar árboles, montañas etc.

Ellos atacan a los animales sin ninguna preocupación. Cuando los animales que van a comer estan distraidos los atacan con fuerza y se lo comen hasta que dejen los huesos.

ANEXO 4a Comparación del proceso escritura: Antes



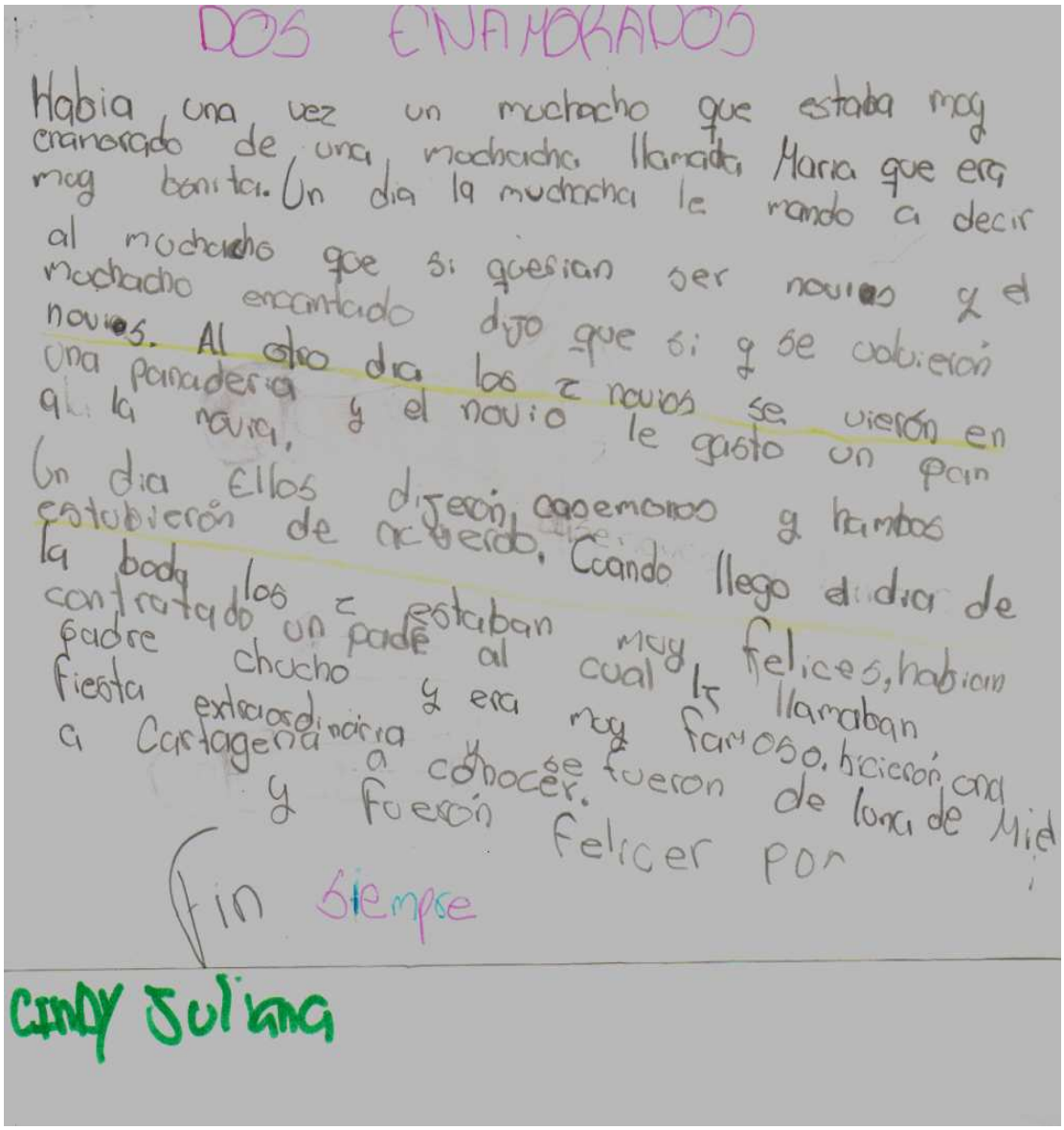
ANEXO 4b Comparación del proceso escritura: Después



Edison Armando Guerrero Ocampo. Abril 2nd/2009

Edison Armando Guerrero Ocampo.
muy buenos Dias; hoy 23 de abril estamos celebrando la lectura y la escritura,
porque: Los mejores escritores de cuentos son colombianos
que nos representan en nuestro pais como: Gabriel Garcia Marquez,
jairo anibal Niño, Celso roman, tomas carrasquilla, ellos fueron
Escritores mas conocidos en nuestro pais por eso se le celebra
se celebra el dia de la bandera!
en nuestro pais,
hay muchos escritores; la lectura nos esta dando una ayuda
para ser mejores lectores en nuest pais y es importante
saber leer y escribir para ser mejores lectores debemos practicar
practicar escritura, y Lectura, para ser mejores en la vida
en nuestro pais se premian los mejores lectores y escritores
de nuetros colegios y nuestro pais.
en los colegios: se hacen la hicada de bandera de los mejores
escritores y Lectores del colegio se premian con
la izada de bandera.

ANEXO 5a: Aplicación del formato guía para escribir textos narrativos: Antes



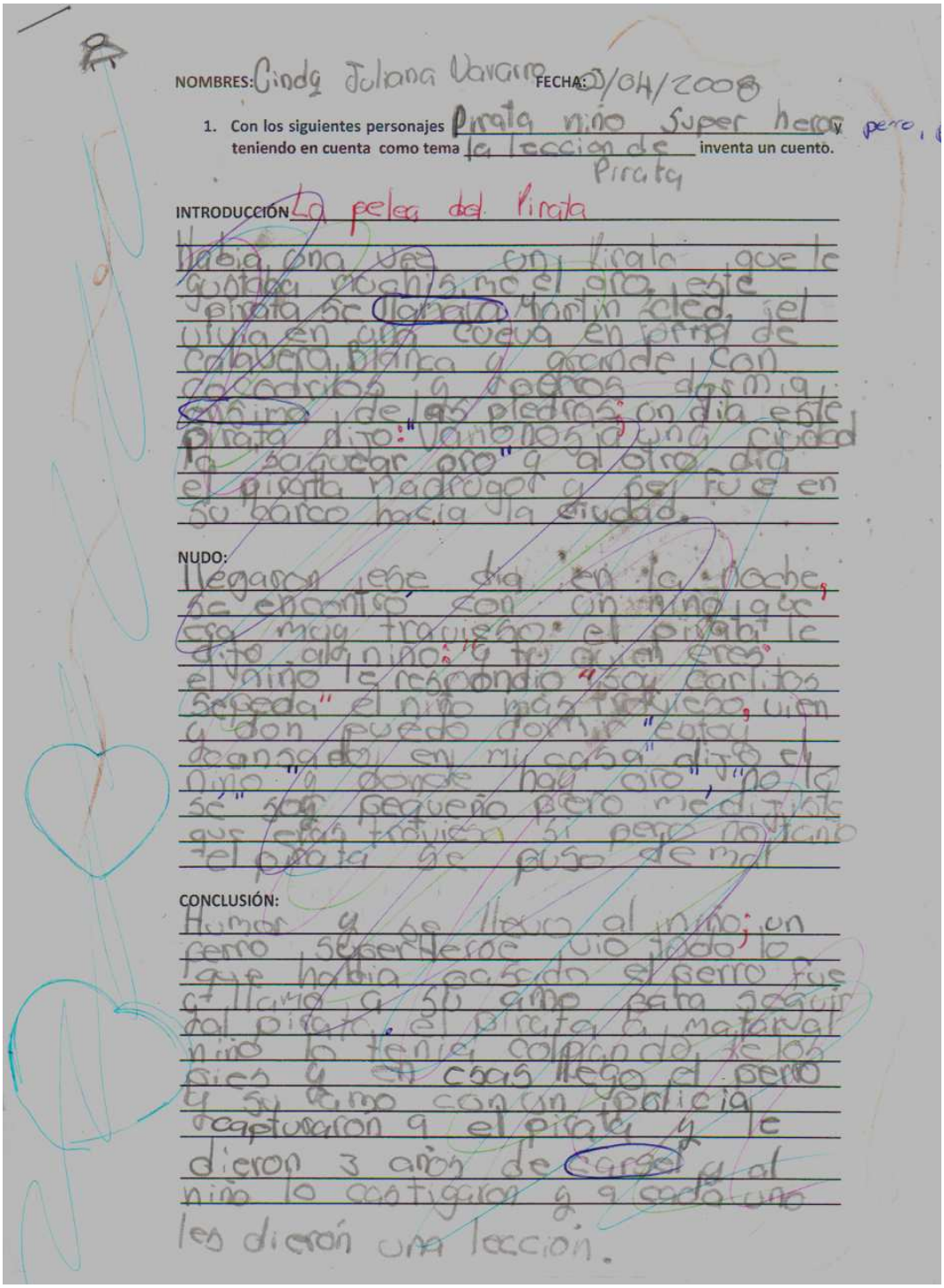
DOS ENAMORADOS

Habia una vez un muchacho que estaba muy enamorado de una muchacha llamada Maria que era muy bonita. Un dia la muchacha le mando a decir al muchacho que si quesian ser novios y el muchacho encantado dijo que si y se casaron novios. Al otro dia los 2 novios se vieron en una panaderia y el novio le gusto un pan que la novia, Un dia Ellos dijeron casemonos y hambos estubieron de acuerdo. Cuando llego el dia de la boda los 2 estaban contratado un padre al cual le llamaban padre chucho y era muy famoso. hicieron una fiesta extraordinaria y se fueron de luna de Miel a Cartagena a conocer. y fueron felicer por siempre

Fin

CINDY Suliana

ANEXO 5b: Aplicación del formato guía para escribir textos narrativos: Después



NOMBRES: Cinda Juliana Navarro FECHA: 30/04/2008

1. Con los siguientes personajes Pirata niño Super hero y perro, teniendo en cuenta como tema la leccion de Pirata inventa un cuento.

INTRODUCCIÓN La pelea del Pirata

Habia una vez en Pirata que le gustaba robar el oro, este pirata se llamaba Martin Zeled, el vivia en una cueva en forma de calavera, blanca y grande, con cocodrilos y piedras asi mismo de las piedras, un dia este pirata dijo: "Vamos a un ciudad a sacar oro" y al otro dia el pirata madrugo y fue en su barco hacia la ciudad.

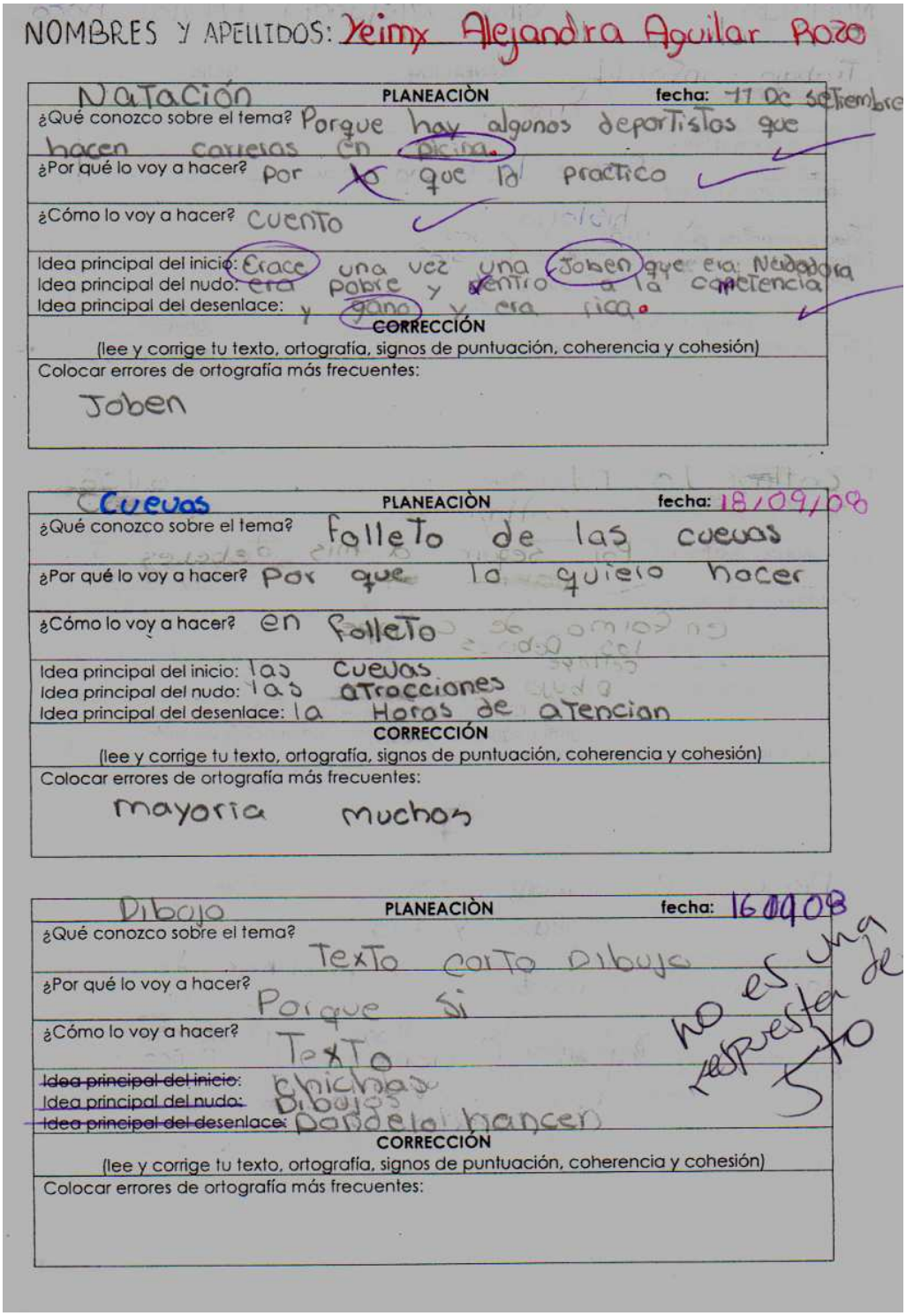
NUDO:

Llegaron ese dia en la noche, se encontro con un niño ese muy travieso el pirata le dijo al niño: "y tu quien eres" el niño le respondio "soy Carlitos Sepeda" el niño mas travieso, "y donde vuelo dormir" "estad durmiendo en mi casa" dijo el niño "donde hay oro" "no lo se" soy pequeño pero medio listo que estan travieso si pero no tanto el pirata se puso de mal

CONCLUSIÓN:

Humor y se llevo al niño; un perro superHeroe vio todo lo que habia pasado el perro fue a llamar a su amo para seguir al pirata el pirata lo mataria al niño lo tenia colgando de los pies y en eso llego el perro y su amo con un policia capturaron a el pirata y le dieron 3 años de carcel y al niño lo castigaron y a cada uno les dieron una leccion.

ANEXO 6a: Planeación y traducción de texto narrativo: Planeación



NOMBRES Y APELLIDOS: Yeimy Alejandra Aguilar Rozo

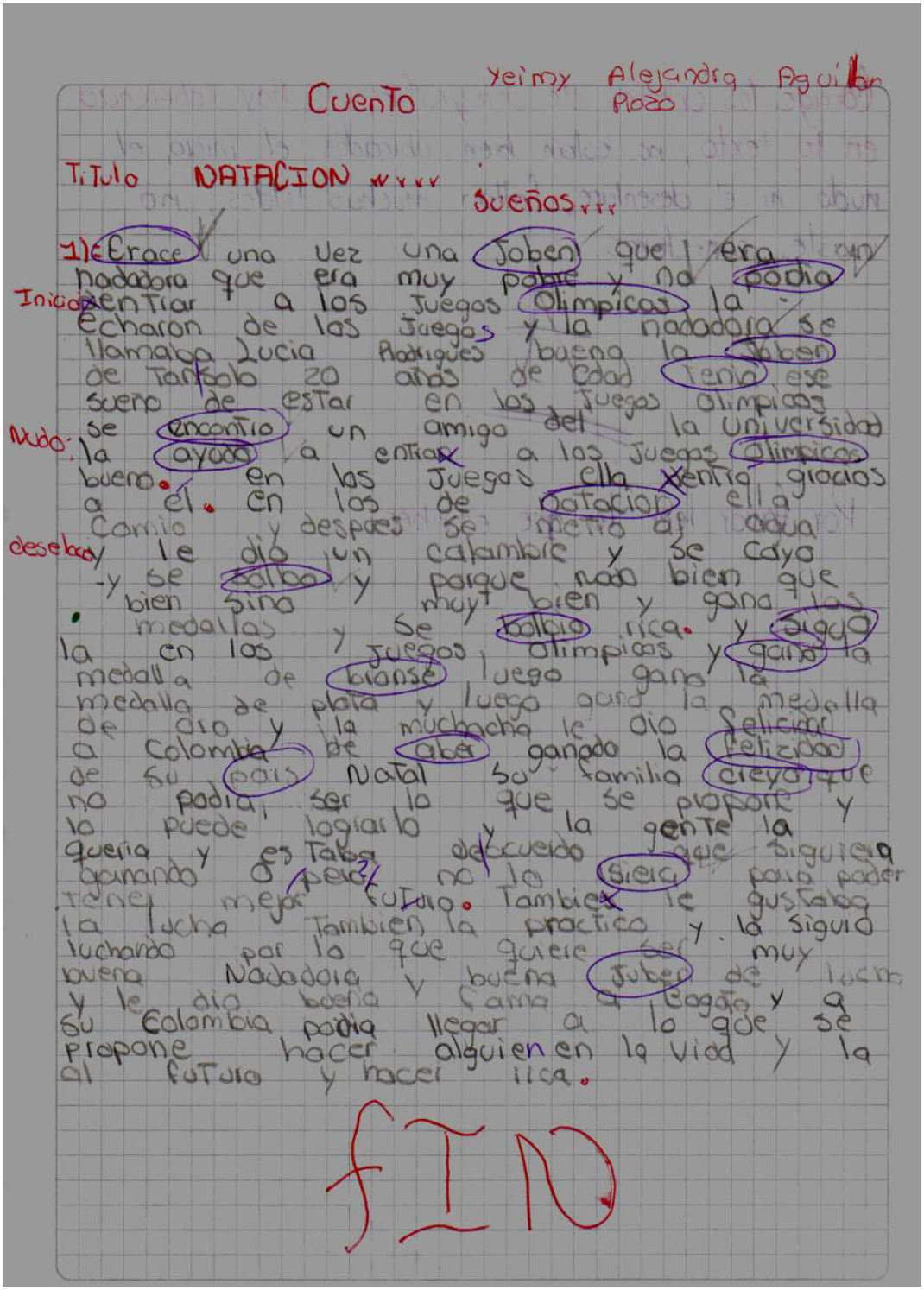
Natación	PLANEACIÒN	fecha: 11 de septiembre
¿Qué conozco sobre el tema?	Porque hay algunos deportistas que hacen carreras en alberca.	
¿Por qué lo voy a hacer?	Por que la practico	
¿Cómo lo voy a hacer?	Cuento	
Idea principal del inicio:	Erace una vez una Joben que era Nadadora	
Idea principal del nudo:	era pobre y entro a la competencia	
Idea principal del desenlace:	y gano y era rica.	
CORRECCIÓN		
(lee y corrige tu texto, ortografía, signos de puntuación, coherencia y cohesión)		
Colocar errores de ortografía más frecuentes:	Joben	

Cuevas	PLANEACIÒN	fecha: 18/09/08
¿Qué conozco sobre el tema?	folleto de las cuevas	
¿Por qué lo voy a hacer?	Por que la quiero hacer	
¿Cómo lo voy a hacer?	en folleto	
Idea principal del inicio:	las cuevas	
Idea principal del nudo:	las atracciones	
Idea principal del desenlace:	la Horas de atencion	
CORRECCIÓN		
(lee y corrige tu texto, ortografía, signos de puntuación, coherencia y cohesión)		
Colocar errores de ortografía más frecuentes:	mayoria muchos	

Dibujo	PLANEACIÒN	fecha: 16/09/08
¿Qué conozco sobre el tema?	Texto corto Dibujo	
¿Por qué lo voy a hacer?	Porque si	
¿Cómo lo voy a hacer?	Texto	
~~Idea principal del inicio:~~	chichas	
Idea principal del nudo:	Dibujos	
~~Idea principal del desenlace:~~	Donde lo hacen	
CORRECCIÓN		
(lee y corrige tu texto, ortografía, signos de puntuación, coherencia y cohesión)		
Colocar errores de ortografía más frecuentes:		

no es una respuesta de 5to

ANEXO 6b: Planeación y traducción de texto narrativo: Traducción



Yeimy Alejandra Aguilar Rozo

Cuento

Titulo NATACION ****

Sueños ***

Inicio

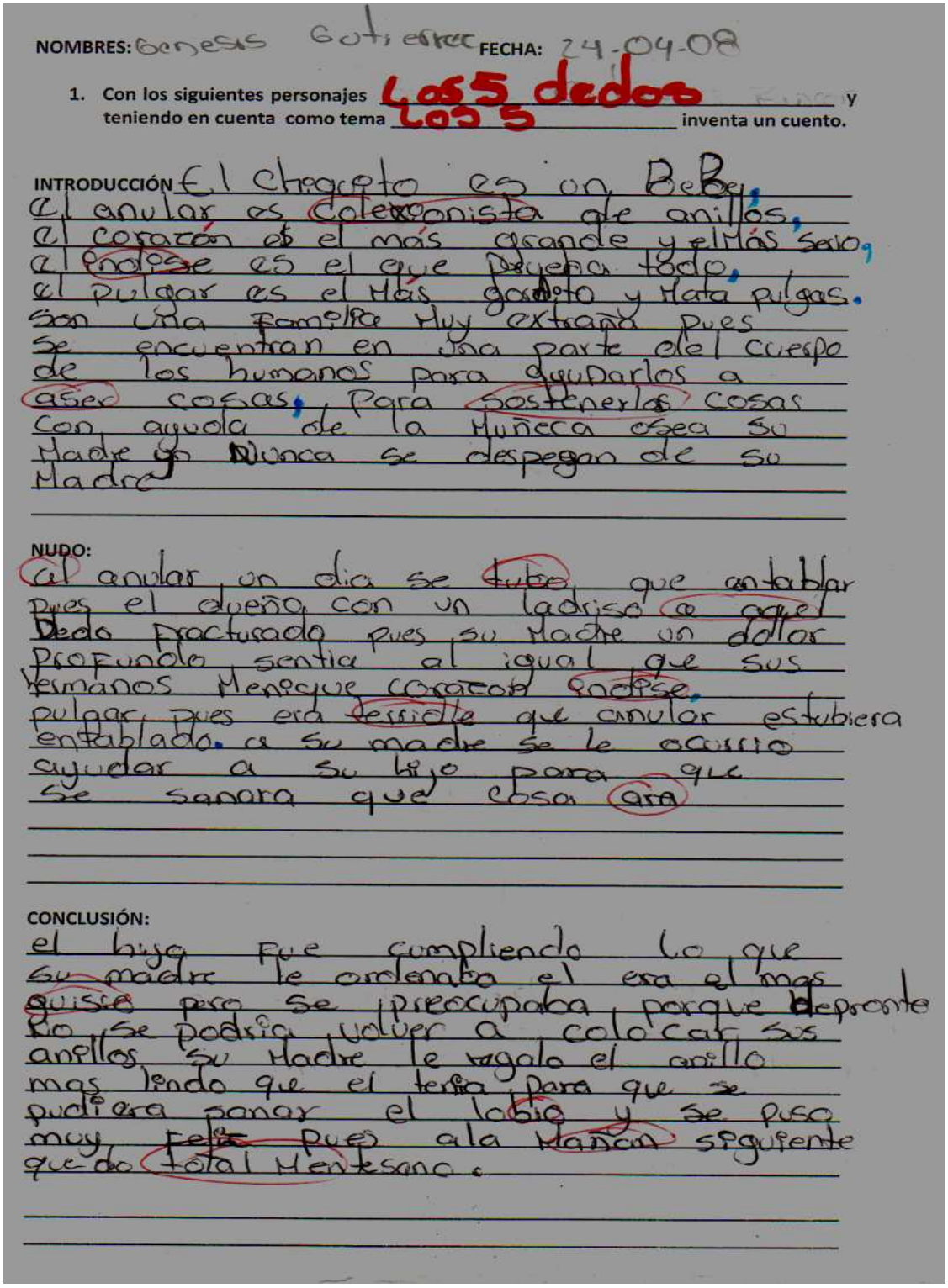
Nudo

desenlace

Erase una vez una joben que era nadadora que era muy pobre y no podia entrar a los juegos olimpicos la echaron de los juegos y la nadadora se llamaba Lucia Rodrigues buena la joben de Tarbolo 20 años de edad tenia ese sueño de estar en los juegos olimpicos se encontro un amigo del la universidad la ayudo a entrar a los juegos olimpicos bueno en los juegos ella gano a el en los de natacion ella gano Comio y despues se metio al agua y le dio un calambre y se cayo y se salbo y porque nado bien que bien sino muy bien y gano medallas y se volvio rica y siguio la en los juegos olimpicos y gano la medalla de bronse luego gano la medalla de plata y luego gano la medalla de oro y la muchacha le dio Felicidad a Colombia de aber ganado la Felicidad de su pais Natal su familia creyo que no podia ser lo que se propone y lo puede lograrlo y la gente la queria y es Taba agradecido que siguiera ganando o pero no lo siguio para poder tener mejor futuro. Tambien le gustaba la lucha Tambien la practico y la siguio luchando por lo que quiere ser muy buena Nadadora y buena Jubon de lucha y le dio buena cama al pais y a su Colombia podia llegar a lo que se propone hacer alguien en la vida y la al futuro y hacer rica.

FIN

ANEXO 7: Texto creativo



NOMBRES: Genesis Gutierrez FECHA: 24-04-08

1. Con los siguientes personajes Los 5 dedos y teniendo en cuenta como tema Los 5 inventa un cuento.

INTRODUCCIÓN El chiquito es un BeBe, el anular es Coleccionista de anillos, el corazón es el más grande y el más sano, el índice es el que apunta todo, el pulgar es el más gordito y Mata pulgas. son una familia muy extraña pues se encuentran en una parte del cuerpo de los humanos para ayudarlos a aser cosas, Para sostenerlas cosas con ayuda de la Muñeca osea su Madre y Nunca se despegan de su Madre

NUDO:
el anular un dia se tubo que entablar pues el dueño con un ladrisó a aquel Dedo fracturado pues su Madre un dolor Profundo sentia al igual que sus Hermanos Menique corazon índice. pulgar pues era terrible que anular estubiera entablado. a su madre se le ocurrio ayudar a su hijo para que se sanara que cosa era

CONCLUSIÓN:
el hijo Fue cumpliendo lo que su madre le ordenaba el era el mas quisco pero se preocupaba porque de pronto no se podria volver a colocar sus anillos su Madre le regalo el anillo mas lindo que el tenia para que se pudiera sanar el labio y se puso muy feliz pues ala Mañana siguiente que do total Hentesano.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR CORTÉS, Carlos, DÁVILA MOLANO, Daniel, *et al*. *Lectura, escritura y valores*. (2007). Asesor: Pedro Baquero Másmela. Bogotá: Universidad de la Salle.

- ANDERSEN**,** Dan W**.** (1973). *Enseñanza de la escritura***.** Buenos Aires**:** Librería del Colegio.

- CAMPS, Anna. (1990). *Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para la enseñanza*. Revista Infancia y Aprendizaje.

- CASSANY, Daniel. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Paidós.

- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Gloría. (2007). *Expresión escrita. En: Enseñar lengua.* España.

- CONDEMARÍN, Mabel y CHADWUICK, Mariana.(1993). *La Escritura Creativa y Formal.* Chile: Andrés Bello.

- CUERVO, Clemencia y FLÓRES, Rita. (1998). *Aprender y enseñar a escribir*. Colombia: Universidad nacional de Colombia. Ministerio de educación nacional.

- CUETOS, Fernando. (2006). *Psicología de la Escritura*. España: Praxis.

- FONS ESTEVE, Montserrat. (2006). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula.* Barcelona: Grao.

- FREIRE, Paulo. (1978) *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- GIL-GARCIA, Ana y CAÑIZALES, Rosario. *Herramientas pedagógicas para la comprensión del texto expositivo*. Buenos Aires: Revista Lectura y Vida.

- HERNANDEZ MARTÍN, Azucena y QUINTERO GALLEGO, Anunciación. (2002). *La comprensión escrita*. En: comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

- LERNER, Delia. (2002). *La autonomía del lector. Un análisis didáctico.* Revista Lectura y vida. N°3.

- LÓPEZ, Gladys Stella. *Estrategias de comprensión de textos expositivos*. Escuela de Ciencias del Lenguaje. U. del Valle.

- MARTÍNEZ GÓMEZ, Julián Andrés. (2008). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura.* Bogotá: Magisterio.

- MORLES, Armando. *Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente.* Buenos Aires: Revista Lectura y Vida.

- PARRA, Marina. (1994). *El proceso de la lectura comprensiva y algunas estrategias para su desarrollo*. Revista La palabra. No 3.

- PIAGET, Jean. (1992). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ariel.

- ----------. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitiva*. Madrid: Siglo XXI.

SCARDAMALIA, Marlene y BEREITER, Carl. (1992). *Dos modelos explicativos de los modelos de composición escrita.* Canada: Infancia y aprendizaje.

- VAN DIJK, Teun. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

- VISO ALONSO, José Ramiro.(2003). *Prevenir y reeducar la disgrafía*. Madrid: ICCE.