

Propuesta Didáctica para la Formación Inicial de Maestros en la Enseñanza de la Escritura

Gloria Patricia Cristancho Sarmiento

Trabajo de Grado para Optar el título de Magíster en Didáctica de la Lengua

Director

Luis Fernando Arévalo Viveros
Magíster en Lingüística y Español

Universidad Industrial de Santander
Facultad de Ciencias Humanas
Escuela de Idiomas
Maestría en Didáctica de la Lengua
Bucaramanga

2019

Dedicatoria

A Dios.

*Por haberme permitido culminar un peldaño más en mi quehacer profesional, por
su bondad e infinito amor.*

A mi familia.

Por su tiempo, paciencia, comprensión, balbuceos y palabras de aliento.

A mi esposo...

A mi príncipe Joelle...

A mi princesa Luciana...

Agradecimientos

Con profunda admiración, manifiesto mis más sinceros agradecimientos al equipo administrativo de la Maestría en Didáctica de la Lengua, por su valioso aporte en mi formación profesional. Al profesor Luis Fernando Arévalo, por su sabiduría, carisma, respeto, orientación y paciencia en el proceso de construcción del proyecto; al profesor Horacio Rosales Cueva, por su invaluable sinceridad y sapiencia en la dirección del programa y en cada una de las cátedras asumidas en la maestría, a Esperanza Revelo, por haberme permitido conocerla; y conocerme un poco más. A todos y cada uno de los maestros que pusieron a disposición su sabiduría sin reservas; por su talento humano y profesional, Dios les bendiga siempre.

A mis compañeros de maestría, por su invaluable fraternidad, perseverancia y palabras conjuntas de aliento, fue un placer haber compartido momentos especiales de construcción de saberes. Auguro inapreciables éxitos en su labor.

A mis preciados estudiantes del Programa de Formación Complementaria de 1202 A 2015-02, quienes siempre estuvieron dispuestos a trabajar arduamente para hacer cambios estructurales, ellos que con el tiempo se convirtieron en cómplices de reflexiones pedagógicas.

A mi hermosa familia, por convertirse en pieza fundamental de mi existencia, a mi amado esposo John Leguizamón, por el apoyo moral que siempre me reconfortó y me ayudó a tomar aliento en momentos de crisis; a mis hijos por existir. A Joelle David por ser el hijo mayor que siempre cuestiona mis acciones y por el que siempre me he esforzado para demostrarle que cuando se tiene la oportunidad de educarse y leer críticamente, se es más libre.

A mi linda bebé Luciana, que como su nombre lo dice, ha nacido a la luz del día, y en este caso ha nacido a la luz de un gran proyecto profesional, cuyo soporte han sido sus balbuceos y besos, a pesar de muchísimas noches en vela.

A todas aquellas personas que de una u otra manera con acciones y palabras de aliento me impulsaron a seguir adelante y a entender que estaba hecha para grandes cosas.

Mil bendiciones a cada una de esos seres que han acompañado de manera fortuita mi camino...

Tabla de Contenido

Introducción	14
1. Objetivos del trabajo de aplicación.....	17
1.1 objetivo general.....	17
1.2 objetivos específicos	17
2.Planteamiento del problema didáctico alrededor de la formación inicial de maestros normalistas para la enseñanza de la escritura.....	17
2.1. Descripción de un problema didáctico alrededor de la formación inicial de maestros normalistas para la enseñanza de la escritura	25
2.1.1 Estado del arte... ..	40
2.2 Marco teórico.....	48
2.2.1 Enfoques pedagógicos y conceptos claves sobre la didáctica de la lengua, de la escritura, su aprendizaje y su enseñanza.. ..	60
2.3. Método, metodología y técnicas para la investigación alrededor de la formación inicial de maestros normalistas para la enseñanza de la escritura	62
2.3.1 Fase de investigación.. ..	65
2.3.2 Fase de intervención didáctica.	71
3. Descripción de la propuesta didáctica.....	74
3.1 Primer momento: identificación de concepciones sobre escritura.....	76
3.2 Segundo momento. Diseño de la secuencia didáctica	90
4. Análisis de la ejecución de la propuesta didáctica.....	114
4.1 Concepciones de los maestros en formación sobre la escritura.....	115

4.2 Discursos y prácticas de los maestros en formación sobre la enseñanza de la escritura	129
4.3 Evaluación de la propuesta didáctica	142
5. Conclusiones	144
6. Recomendaciones	145
Referencias bibliográficas	148
Apéndices	153

Lista de Tablas

Tabla 1 : Concepciones sobre contexto planteados por Ana Camps	56
Tabla 2: Fases y descripción general de la secuencia didáctica.....	72
Tabla 3: Interrogantes e imperativos de la entrevista semiestructurada para la identificación de necesidades	78
Tabla 4: Preguntas orientadoras para el relato de vida	85
Tabla 5. Rejilla inicial para valorar el diseño preliminar de la planificación de los maestros en formación.	88
Tabla 6. Recopilación de respuestas ofertadas por maestros en ejercicio	95
Tabla 7. Tabla de preguntas para el ejercicio de la telaraña	101

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Ejercicios de planas y dictados en un cuaderno de español del grado 1º	26
<i>Figura 2.</i> Discurso construido entre maestra y estudiantes de 1º	27
<i>Figura 3.</i> Ejercicio de escritura en un libro de transición.....	30
<i>Figura 4:</i> Escritura como acto de significación	54
<i>Figura 5:</i> Espiral ciclo de planificación acción	69
<i>Figura 6.</i> Resumen de la selección de instrumentos y el tratamiento de datos	71
<i>Figura 7.</i> Ejemplo de transcripción de la entrevista por participante	81
<i>Figura 8.</i> Ejemplo de compilación de respuestas por cada pregunta.....	82
<i>Figura 9.</i> Ejemplo rejilla diligenciada para evaluar una intervención didáctica inicial	89
<i>Figura 10.</i> Evidencias sobre las conclusiones del ejercicio sesión 1.....	92
<i>Figura 11.</i> Esquema individual sobre la concepción de escritura	93
<i>Figura 12.</i> Textos para clasificar elaborados por niños del grado transición	98
<i>Figura 13.</i> Evidencia texto reflexivo	105
<i>Figura 14.</i> Ejemplo de análisis de textos escritos de los niños por grados.....	107
<i>Figura 15.</i> Versión final de una SD elaborada por los maestros en formación.	114
<i>Figura 16.</i> Categorías y concepciones. Producción propia.....	119
<i>Figura 17.</i> Definición de escritura a través de una palabra	124
<i>Figura 18.</i> Texto discontinuo –relación conceptual	135

Lista de Apéndices

A. Artículo sobre el análisis de un programa de área.....	153
B. Ejemplo de planeaciones preliminares de los maestros en formación.....	163
C. Ejemplo de relatos de vida.....	164
D. Ejemplo de compilación de entrevistas por preguntas.....	168
E. Ejemplo textos argumentativos de los maestros en formación.....	171
F. Ejemplo esquemas relación conceptual sobre escritura.....	173
G. Ejemplo de Diapositivas análisis de textos de los niños.....	175
H. Ejemplo de diarios de Campo elaborados por los maestros en formación	176
I. Transcripción entrevista estructurada de salida.....	181
J. Rejilla para evaluar el diseño de una intervención didáctica preliminar.....	184
K. Entrevista estructurada para maestros en ejercicio de los campos de práctica.....	185
L. Ejemplo de la Secuencia Didáctica.....	186

Resumen

TÍTULO: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN INICIAL
DE MAESTROS EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA *

AUTOR: GLORIA PATRICIA CRISTANCHO SARMIENTO **

PALABRAS CLAVE: concepciones, escritura, secuencia didáctica

DESCRIPCIÓN

Este trabajo de aplicación tuvo como objetivo el diseño de una secuencia didáctica para maestros en formación orientada a la apropiación de procesos de enseñanza de la escritura en el primer ciclo de educación básica primaria desde la perspectiva de un enfoque sociocultural y discursivo de la lengua. Se desarrolló con maestros en formación del segundo semestre del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga.

Esta propuesta se estructuró en dos procesos: uno de investigación y otro de intervención didáctica. En correspondencia con el proceso de investigación, se indagó inicialmente por las concepciones implícitas y explícitas que develaban los maestros en formación acerca de la escritura como objeto de enseñanza y aprendizaje. Para lo cual fue fundamental la recolección de información proveniente de entrevistas semiestructuradas; registros anecdóticos: historias de vida (cómo aprendieron la lengua y sus implicaciones en su desempeño actual); prueba de identificación de necesidades frente a los procesos de planificación y organización de una clase para la enseñanza de la lengua (diseño preliminar de una configuración didáctica).

El proceso de intervención didáctica fue implementado gracias al diseño y ejecución pertinente de una secuencia didáctica cuya estructura general obedeció en primera instancia a procesos de cualificación y fundamentación teórica, didáctica y pedagógica en torno a la escritura como objeto de enseñanza y de aprendizaje; en segundo momento, al diseño por parte de los maestros en formación de configuraciones didácticas para la enseñanza de la escritura en los primeros grados de educación básica primaria.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Director: Luis Fernando Arévalo Viveros, Mag. en Lingüística y Español.

Abstract

TITLE: DIDACTIC PROPOSAL FOR THE INITIAL TRAINING OF
TEACHERS IN THE IN THE TEACHING OF WRITING *

AUTHOR: GLORIA PATRICIA CRISTANCHO SARMIENTO**

KEY WORDS: conception, writing, didactic sequence

DESCRIPTION

The aim of this application work was to design a didactic sequence for teachers in training, aimed at the assumption of the processes of writing teaching in the first stage of primary basic education from the perspective of a sociocultural and discursive approach of the language. Teachers in training in the second semester of the Complementary Training Program of the Escuela Normal Superior de Bucaramanga developed this work.

This proposal was structured in two processes: the first one involved research and the second one didactic intervention. In accordance with the investigation process, the results of the implicit and explicit conceptions that will be developed in teachers in training about writing as an object of teaching and learning were investigated. Hence, it was essential to collect the information from the semi-structured interviews; anecdotal records, life stories (how they learned the language and its implications in their current performance); test based on the identification of needs facing processes of planning and organization of a class for the language teaching of the language (preliminary design of a didactic configuration).

The didactic intervention process was implemented through the execution and design of a didactic sequence. Its general structure due firstly to processes of qualification and theoretical, didactic and pedagogical foundations around writing as an object of teaching and learning. Secondly, to the design held by teachers in training of didactic configurations for the teaching of writing in elementary school.

* Degree Project

**Faculty of Humanities.School of Languages. Director: Luis Fernando Arévalo Viveros, MSc. Linguistics and Spanish.

Introducción

Este informe final del trabajo de aplicación para la Maestría en Didáctica de la Lengua busca contribuir desde la práctica reflexiva que comporta la didáctica como disciplina investigativa a la comprensión y transformación del quehacer inicial docente para la enseñanza de la lengua o la gestión de procesos de alfabetización en educación básica.

Lo anterior, porque se ha evidenciado una apremiante necesidad de intervenir los procesos de formación inicial de maestros normalistas para fortalecer sus quehaceres pedagógicos y didácticos en lo que respecta a la enseñanza de la lengua y particularmente de la escritura, de esta manera fortalecer el proceso de *transposición didáctica*, que implica entre otras cosas el establecimiento de una relación entre “el saber constituido fuera de toda referencia a sus condiciones de transmisión, y la transmisión de ese mismo saber a las nuevas generaciones” Ferreiro (como se citó en Lerner, 2001, p. 10).

Por lo anterior, esta experiencia tuvo como objeto, el diseño de una propuesta didáctica para maestros en formación de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga orientada a la apropiación de procesos de enseñanza de la escritura en el primer ciclo de educación básica primaria desde la perspectiva de un enfoque sociocultural y discursivo de la lengua. Lo anterior a condición de generar en los futuros educadores reflexiones en torno a la necesidad imperante de generar transformaciones en el ámbito escolar en lo que respecta a la formación de niños y niñas como verdaderos usuarios de la lengua escrita.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, este trabajo denominado: Propuesta didáctica para la formación inicial de maestros en la enseñanza de la escritura, suscitó en primera instancia la necesidad de indagar por las concepciones que sobre la escritura, su enseñanza y su aprendizaje

develaban los maestros en formación de segundo semestre de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, dada la consideración, que estas representaciones iniciales sobre el objeto de enseñanza determinarían en gran medida las maneras de actuar en el aula del futuro educador, así como el diseño de ambientes de aprendizaje para formar en la enseñanza de la escritura. Por lo cual, se consideró en esta primera etapa de la propuesta la un ejercicio metacognitivo y reflexivo que permitiera a los futuros docentes evidenciar las concepciones y creencias que sobre la escritura y su complejo didáctico habían construido a lo largo de su vida en el ámbito, cultural, social y educativo.

El diseño y desarrollo de esta propuesta se enmarcó en la perspectiva de la investigación – acción, dado que la misma se constituye en un proceso que capacita a los investigadores para desarrollar una mejor comprensión del conocimiento en la acción, ampliando su competencia investigativa para reflexionar y comprender mejor las situaciones problémicas (Latorre, 2005). Así, el diseño de la propuesta se estructuró en dos fases, la primera de orden investigativo y la segunda de orden didáctico y se explicitan en el presente documento a través de tres capítulos, el primero referido a la descripción del problema y el enfoque metodológico y didáctico en donde se referencian los objetivos que orientaron los logros esperados y la pregunta de investigación que surgió en este estudio.

El segundo capítulo estuvo dedicado a la descripción de la propuesta didáctica atendiendo la identificación de concepciones, la fundamentación teórica y didáctica, diseño de la secuencia Didáctica, lo que se convierte en este estudio como aporte al proceso de formación inicial docente.

El tercer capítulo está dedicado al análisis de la propuesta didáctica en dos fases, la primera al análisis de las concepciones que comportaron los maestros en formación de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga a través de una entrevista semiestructurada, relatos de vida, y la

aplicación de un prueba de identificación de necesidades didácticas (diseño preliminar de planeación). Y la segunda al análisis de la implementación de la secuencia didáctica a través de las planificaciones de los maestros en formación, para la enseñanza de la escritura en el primer ciclo de educación básica primaria y los diarios de campo escritos por ellos y gestados en la práctica pedagógica.

Los instrumentos seleccionados para la propuesta didáctica fueron analizados desde una visión semiótica discursiva con la intención de identificar los avances y obstáculos que determinó la presente propuesta en relación a los objetivos planteados, por lo que en la última parte de este informe se encuentran las conclusiones y recomendaciones que deben considerar para futuras investigaciones.

1. Objetivos del trabajo de aplicación

1.1 Objetivo General

Diseñar una propuesta didáctica para maestros en formación orientada a la apropiación de procesos de enseñanza de la escritura en el primer ciclo de educación básica primaria desde la perspectiva de un enfoque sociocultural y discursivo de la lengua.

1.2 Objetivos Específicos

- Identificar las concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza de la escritura que tienen los maestros en formación.
- Analizar las prácticas didácticas que promueven los maestros en formación para la enseñanza de la escritura en el contexto de los laboratorios pedagógicos.
- Diseñar una secuencia didáctica desde una perspectiva sociocultural y discursiva para la formación de maestros en la enseñanza de la escritura.

Evaluar la pertinencia de la propuesta y las transformaciones en las concepciones de los maestros en formación.

2. Planteamiento del problema didáctico alrededor de la formación inicial de maestros normalistas para la enseñanza de la escritura

El presente capítulo tiene por objeto describir el problema, y presentar el sustento teórico sobre el cual se fundamentó el trabajo de aplicación. Por lo anterior, este apartado ha sido estructurado en tres numerales:

El primero está dedicado a la descripción del problema desde la contextualización de dos escenarios; por un lado, se hace referencia a las concepciones que sobre la escritura permean el complejo didáctico en el que interactúan algunos maestros en ejercicio de educación básica primaria; y por el otro, se develan las representaciones que validan los maestros en formación sobre la escritura como objeto de estudio y los elementos curriculares que median dichas concepciones en el Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga (ENSB).

De otra parte, el segundo numeral estará dedicado a reseñar algunos procesos investigativos y experiencias que generan un panorama particular en relación con el presente trabajo de aplicación. Así mismo, se presenta el marco teórico sobre el cual se respalda la propuesta. El anterior está relacionado con la formación de maestros en lenguaje y la manera como se asume la escritura desde la perspectiva del enfoque sociocultural y discursivo de la enseñanza de la lengua.

En el tercer y último numeral del capítulo se proporciona información referida a la organización del trabajo investigativo y al fundamento de la intervención didáctica desde la visión de un escenario pedagógico y disciplinar de la enseñanza de la lengua.

Con respecto al primer numeral, a continuación se da paso al planteamiento del problema didáctico que inicialmente refiere al análisis de la responsabilidad que asumen los maestros en ejercicio en la mediación para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en las diferentes aulas. Por ello, es preciso señalar que el papel ejercido por maestros en el proceso de alfabetización de niños en edad escolar, en lo que respecta a la enseñanza de la escritura, ha sido motivo de constante reflexión en el ámbito educativo colombiano y fuera de él. No obstante, la acción didáctica actual respecto a la enseñanza de la escritura en los primeros grados de escolaridad, parece haber estado archivada en una cápsula del tiempo por casi un centenar de años. Aún prevalecen procesos de

enseñanza de la escritura, orientados desde una visión abstracta y prescriptiva, que concibe el aprendizaje de esta, como un acto desprovisto de todo sentido y funcionalidad social.

En efecto, es posible mencionar todas aquellas prácticas didácticas que privilegian en primera instancia la enseñanza del código alfabético como elemento esencial para poder comunicar por escrito; el aprendizaje de la gramática de la lengua de forma aislada y descontextualizada; la recurrencia de ejercicios que invitan al aprestamiento, al desarrollo de técnicas de transcripción, en donde los escolares se convierten en receptores copistas, más que productores de texto.

En consecuencia, desde esta perspectiva, se presenta una visión restringida y fragmentada de las prácticas de enseñanza; considerando que limitan la posibilidad de gestar otras interacciones que propician el desarrollo de la creatividad, y el potencial cognitivo de los niños al momento de escribir. Así, como el detrimento de las funciones comunicativas reales de la lengua y particularmente de la escritura.

Con lo anterior, se devela que el aprendizaje del proceso escritor en los diferentes niveles de formación está siendo reducido a su más mínima expresión, pues es evidente la orientación conductista centrada en la descripción formal y repetición de las estructuras de la lengua. Al respecto Cassany (2011) afirma que:

Con memoria y paciencia los alumnos llegan a aprender bastantes conocimientos sobre la estructura y la función de las oraciones, pero en cambio, realizan muy pocas prácticas de uso real de la lengua. El resultado son unos estudiantes que, si bien pueden analizar minuciosamente la sintaxis de una frase, son incapaces de escribir coherentemente un texto largo (p.98)

Las consecuencias un poco desalentadoras planteadas anteriormente frente a las repercusiones que genera la enseñanza de la lengua como un sistema de formas normativamente idénticas, autosuficientes y por consiguiente aisladas de las manifestaciones discursivas reales, y en su

esencia sociales, se convierten en argumentos válidos para invitarse a revisar el escenario pedagógico y didáctico desde la perspectiva del enseñante, y más específicamente desde su proceso de formación, pues este se configura como el responsable del diseño e implementación ambientes de aprendizajes pertinentes o inadecuados en el ámbito educativo.

Al llegar a este punto, es posible aseverar que la pertinencia de las prácticas didácticas o el fracaso de las mismas, en términos de significatividad para el aprendizaje y la enseñanza de la escritura, están determinadas en gran medida por las concepciones que se tienen sobre el objeto de enseñanza. Al respecto, desde los planteamientos de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (como se citó en De Vicenzi, 2009) se comprende en este trabajo las concepciones como “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (p.90). Dichas representaciones implícitas sobre el objeto de enseñanza, afectan el dinamismo de la triada didáctica –maestro, estudiante y conocimiento a enseñar–.

De lo anterior puede inferirse, de acuerdo con Pérez y Rincón (2011) que “(...) la transformación de las concepciones es la base para la modificación del quehacer docente” (p. 10). Por esta razón la situación problema que pretende ampliarse en el siguiente apartado concierne al ejercicio del futuro educador normalista y sus relaciones con el complejo didáctico en la enseñanza de la escritura.

Frente a este horizonte, la propuesta didáctica se implementó en Escuela Normal Superior de Bucaramanga (ENSB) y específicamente en el Programa de Formación Complementaria (PFC), en donde se asume como misión la formación de maestros de preescolar y básica primaria. Como formadora de formadores, la institución ha reevaluado sus prácticas de enseñanza en la formación

de maestros y ha intentado hacer cambios en las estructuras curriculares que la prescriben, pero estos no han permeado del todo las prácticas didácticas de aula de los futuros enseñantes, y se carece, en algunos escenarios, de una intervención didáctica adecuada desde la concepción del desarrollo de competencias docentes para enseñar, formar y evaluar la lengua, específicamente en lo que concierne a la escritura.

En línea con lo anterior, desde la formulación del Decreto 4790 del 19 de diciembre de 2008 por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del Programa de Formación Complementaria de las escuelas normales superiores se deben tener como referencia en el diseño y desarrollo de la propuesta los siguientes principios pedagógicos:

1. La educabilidad. El programa de formación complementaria debe estar fundamentado en la concepción integral de la persona humana, sus derechos, deberes y posibilidades de formación y aprendizaje.
2. La enseñabilidad. La formación complementaria debe garantizar que el docente sea capaz de diseñar y desarrollar propuestas curriculares pertinentes para la educación preescolar y básica primaria.
3. La pedagogía. Entendida como la reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos.
4. Los contextos. Entendidos como un tejido de relaciones sociales, económicas, culturales, que se producen en espacios y tiempos determinados. (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p.1).

En este sentido, dando prioridad a los principios 2 y 3 mencionados anteriormente, y en correspondencia con el desarrollo de las diferentes dimensiones que contempla el Ministerio de Educación Nacional como necesarias en la formación de los futuros maestros, es necesario considerar que el futuro

...educador debe tener formación específica en pedagogía, didáctica de los saberes escolares y las disciplinas, lo que le permitirá orientar procesos educativos, acompañar y promover la formación integral, los aprendizajes de los estudiantes, además del desarrollo de valores, tomando en consideración sus contextos particulares. (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 2).

Por lo tanto, la propuesta de implementación didáctica se realizó con 33 maestros en formación, que cursaban el II semestre del Programa de Formación Complementaria de la ENSB e hicieron parte del grupo 1202 A, en el año 2015. La propuesta tuvo su asidero en las asignaturas de Laboratorio Pedagógico II (LP) y Didáctica de la Lengua Castellana I¹ (DLC), materias que son percibidas en el diseño didáctico del presente trabajo de aplicación, de manera transversal para dar mayor solidez a la propuesta.

Por ello, se hizo necesario indagar por cómo estructurar una configuración didáctica que posibilite el desarrollo de competencias docentes para la enseñanza de la escritura desde un enfoque sociocultural y discursivo de la lengua e interrogarse a la vez por cuáles son los elementos que pueden incidir en que los futuros maestros realicen prácticas didácticas de aula pertinentes y significativas en lo que compete a la enseñanza de la escritura. Lo que conlleva a evaluar los espacios de formación a los que son expuestos los futuros educadores normalistas, para reflexionar y transformar estos escenarios en pro de un constructo más consciente del futuro docente y potencial responsable en la formación de niños escritores.

En ese sentido, la asignatura de Laboratorio Pedagógico II que pertenece a la línea de Práctica Pedagógica Investigativa se configura en el PFC con una intensidad de ocho horas semanales para un total de cuatro créditos semestrales y se concibe como²:

¹ Las dos asignaturas mencionadas son orientadas por la investigadora con una intensidad de catorce horas semanales. (Ocho horas pertenecen a Laboratorio Pedagógico y seis horas a Didáctica de la Lengua Castellana)

² Información contenida en el programa de asignatura de Laboratorio Pedagógico del PFC

El espacio propicio para que los maestros en formación de la ENSB pongan en red todos los aprendizajes obtenidos sobre pedagogía, psicología, didáctica, currículo, investigación, literatura y los diversos saberes disciplinares. Así, el laboratorio se convierte en la plataforma para que vivan la experiencia de la práctica pedagógica, mediante la vinculación del saber con el saber hacer y saber ser en diversos contextos educativos que les ofrecen retos importantes y que les obligan a desarrollar competencias científicas, ciudadanas, comunicativas, pedagógicas e investigativas.

De acuerdo con lo anterior, este espacio de práctica pedagógica busca propiciar el desarrollo de competencias docentes para diseñar propuestas a partir de diferentes estrategias de integración curricular, en los niveles de primero, segundo y tercero de básica primaria, y traza su horizonte sobre el planteamiento de una brújula³ en cada semestre. En el presente laboratorio la misma está orientada a la identificación y aplicación de estrategias de integración curricular para orientar procesos de lectura y escritura significativos, mediante la lúdica y los diversos lenguajes en los grados de primero a tercero de básica primaria en poblaciones diversas.

La anterior explicitación sobre el horizonte del Laboratorio Pedagógico II, lo configura en un escenario propicio para formar a los futuros educadores para la enseñanza de la lengua y específicamente de la escritura en las diferentes aulas. Y aunque esta valiosa asignatura gestiona la práctica de las diversas disciplinas presentes en el currículo de la educación básica primaria, la enseñanza de la lengua se convierte en el eje articulador de múltiples saberes, en tanto que se responde por un lado, a la brújula planteada por el diseño del programa y por el otro, a la necesidad de proponer la enseñanza de la lengua, no solo desde la asignatura de español, sino como aprendizaje que puede potenciarse desde las diferentes áreas del currículo. Al respecto se considera la siguiente recomendación del Comité Bullock (como se citó en Isaza y Castaño 2010)

³ Se concibe en el PFC como el norte orientador de la indagación en la práctica. Desde esta metáfora, la brújula se identifica con las preguntas o enunciados problematizadoras que facilitan la reflexión pedagógica de las acciones del semestre.

En representación oficial del Gobierno británico, redactó un informe llamado “Un lenguaje para la vida”, cuya recomendación principal consistió en que las escuelas deberían desarrollar una política para la enseñanza del lenguaje a través del currículo. La propuesta del lenguaje a través del currículo considera que la enseñanza del lenguaje oral y escrito es esencial para el desarrollo del pensamiento y por tanto debe tener lugar en todas las áreas (p. 24).

Por otra parte, la Didáctica de la Lengua Castellana I, es una asignatura que se contempla en la malla curricular del PFC en la línea de formación que refiere al Fundamento Disciplinar, se perfila con una intensidad de seis horas semanales durante el semestre, en la cual se suscribe como propósito y descripción de la misma el siguiente apartado⁴:

(...) propiciar la reflexión sobre la necesidad de asumir la lectura y la escritura como actividades no solo intelectuales sino también recreativas y compensadoras a nivel individual y social en los diferentes niveles de escolaridad. Este propósito debido a que la enseñanza de la lengua se ha transformado en los últimos tiempos. Esta transformación consiste en la observación, reflexión, indagación y sistematización de la cotidianidad escolar, de los aprendizajes, de la enseñanza, de las prácticas pedagógicas, discursivas y de las interacciones sociales hasta constituirse en saber y conocimiento pedagógico.

En este sentido, la asignatura de Didáctica de la Lengua Castellana I, se asume como un espacio adecuado para abordar el desarrollo de la propuesta, en la medida en que se propende por suscitar transformaciones conceptuales y didácticas en los futuros maestros en lo que respecta a la enseñanza de la escritura. No obstante, realizar una intervención de esta índole, deriva en la afectación del plan de asignatura puesto que se generan dinámicas y acciones con propósitos diversos a los contemplados en el anterior apartado –identificación de la asignatura– y que se inscriben con la intención de reconocer inicialmente las representaciones y experiencias que los maestros en formación han vivenciado con respecto a la escritura como objeto de aprendizaje y

⁴ Programa de Didáctica de la Lengua Castellana I del PFC

posteriormente como objeto de enseñanza; entre otros ajustes hechos al programa que posteriormente se explicitarán a lo largo del informe.

2.1. Descripción de un problema didáctico alrededor de la formación inicial de maestros normalistas para la enseñanza de la escritura

La oportunidad de observar cotidianamente a maestros en ejercicio de educación básica primaria, quienes desarrollan prácticas de enseñanza del lenguaje en diversos contextos – instituciones educativas de carácter oficial y privado del Área Metropolitana de Bucaramanga–, en el marco de la orientación de prácticas pedagógicas en la ENSB, ha permitido aguzar los sentidos con el propósito de indagar por las concepciones implícitas o explícitas que circulan por el escenario didáctico y que se constituyen en cierta manera, en condiciones propicias u obstáculos para el desarrollo de las prácticas de lenguaje.

Concepciones que subyacen a través del discurso frecuente en diálogos espontáneos, algunas veces de pasillo y otros a propósito de reflexiones académicas entre maestros asesores de prácticas pedagógicas de la ENSB y maestros de aula. Ejercicio que haya su sustento en la siguiente expresión de Greimas (como se citó en Rodríguez, 1988):

El análisis del discurso didáctico –al igual que el de los discursos políticos o publicitarios, –por ejemplo– intenta en primer lugar el reconocimiento de las formas que lo organizan: la explotación de los contenidos, a menudo implícitos, que estas formas arrastran es competencia de la semiótica de las culturas y de las ideologías (p.63).

En este sentido, es posible esbozar algunos hallazgos preliminares, como producto de interpretaciones hechas a las alocuciones habituales que expresan los maestros de aula durante su práctica didáctica, y que se categorizan en este apartado como evidencia de la realidad objeto de

estudio que pretende abordarse en el presente trabajo. Es preciso acotar que estas interpretaciones son producto de más de nueve años de experiencia en la orientación de práctica pedagógica en niveles de preescolar y básica primaria, en donde se han perpetuado discursos y representaciones de los enseñantes –sin riesgo a transformación a pesar del transcurrir del tiempo y los cambios de población a los que se ha tenido lugar, en cada año escolar– que permean el accionar en el escenario pedagógico y por ende la implementación de prácticas para la enseñanza de la escritura.

De acuerdo con lo anterior, es posible advertir, que son recurrentes los discursos de agentes educativos, que suscitan el aprendizaje de la escritura como un ejercicio meramente motriz, en donde la capacidad de escribir está estrictamente ligada a la transcripción y por ende a la reproducción de información y en su defecto a los ejercicios de dictados; asumiéndose de esta manera como una operación simple y mecánica.

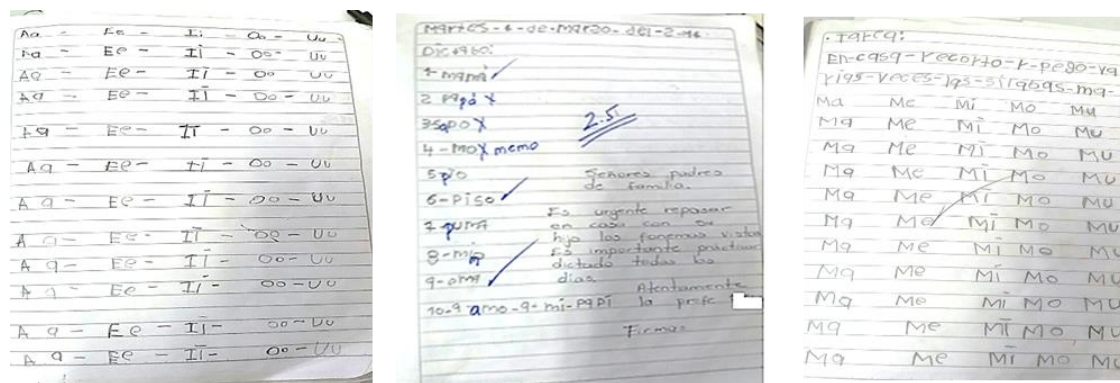


Figura 1. Ejercicios de planas y dictados en un cuaderno de español del grado 1º

primero de una institución de Bucaramanga, es reflejado también en expresiones por parte de los maestros en ejercicio como: “mis niños ya saben escribir, ¡copian muy bien del tablero!”, o “los niños escriben muy bien, ¿ves que letra tan bonita tienen?”; entre otras aseveraciones que develan que importa más lo que los infantes hacen con sus manos, que los procesos cognitivos o los descubrimientos y relaciones que pudieran estar efectuando mentalmente. De igual modo, se

concibe a los niños como seres incapaces de producir ideas auténticas que los visualice como escritores, y por el contrario se les asume como sujetos pasivos, pues se supone deben aprender a transcribir y a realizar perfectamente los trazos, antes de comunicar con sus propias gráficas.

De otro lado, es común observar en los tableros y murales de diferentes aulas de clase, la representación gráfica de las vocales y letras del alfabeto como unidades aisladas, pero con primordial importancia a la hora de enseñar a escribir. En consecuencia son reiterativos discursos en el aula como el que se evidencia en la siguiente ilustración.

Profesora: "vamos a recordar lo de la clase pasada"	Profesora: "debemos combinar dos fonemas para sacar otros vocabularios, otras palabras, entonces..."
Profesora: "la C con la O"	"tenemos que la (P) con la (R), con la (A) suena... (pra), con la (e)..."
Estudiantes: "CO"	Estudiantes: leen todos al tiempo "pre, pri, pro, pru"
Profesora: "la C con la U"	Profesora: "muy bien" "ahora, por filas, escuchen por favor. Por filas, yo digo que niño me va a decir una palabra y pasa al frente, me la dibuja y me escribe que palabra, ¿listo?, empezamos por acá, ¿quién quiere pasar?, una palabra con (Pr) ..."
Estudiantes: CU (Un estudiante hace el sonido de otra sílaba)	Estudiante 1: "Fresa"
Profesora: "Ojo no me confundan así" "yo no les estoy diciendo cómo suena la (hace el sonido de la C), sino como suena la C con la U"	Profesora: "¿fresa?, no." (dice un poco asombrada)
Profesora: "hoy vamos a ver este fonema"	Estudiante 2: "prado"
Estudiantes: "esa es la P"	Profesora: "¿Muy bien, pasa y lo dibujas y me escribes prado, listo?..."
Profesora: "ella viene acompañada con otro fonema que se llama"	
Profesora: "¿esta misma P la puedo acompañar con?"	
Estudiantes: "con las vocales"	

Figura 2. Discurso construido entre maestra y estudiantes de 1º

Como puede apreciarse se demuestra entre muchas otras cosas, que se valida como pertinente la enseñanza de la escritura a través de métodos sintéticos –método del deletreo, silábico–, los cuales derivan de un enfoque gramatical caracterizado por estudio aislado de las estructuras de la lengua y se concibe el aprendizaje del código como punto de partida y no como punto de llegada

en la construcción del proceso escritor.⁵ Lo que significa –reduciendo a la mínima parte– que se utiliza como unidad de trabajo la vocal, posteriormente la sílaba y luego la palabra, para después estar en capacidad de escribir frases–las cuales no se constituyen, desde la visión de quien escribe este texto en enunciados– pues son expresiones construidas a la “fuerza”, para hacer coincidir con la letra que se está trabajando en clase y de ninguna manera refieren a textos estructurados con intencionalidades comunicativas diversas. Por consiguiente, es de esperarse que los escritos de los niños se representen con una estructura netamente oracional en el mejor de los casos y no en referencia a la construcción de un verdadero enunciado.

De otra parte, vincular a los educandos en el proceso escritor desde la visión de estos métodos, refleja el desconocimiento por parte de los enseñantes del potencial cognitivo con que cuentan los niños y se ignoran las experiencias con relación al objeto de enseñanza –la escritura, que han construido los educandos antes de ingresar a la escuela en sus ambientes sociales y culturales. Es decir pretende enseñarse la lengua escrita como un acto de memorización y no como un proceso de construcción de conocimiento. Al respecto Ferreiro, (1999) destaca:

Pero esa lengua escrita no es lengua escrita, es dibujo de letras y sonorización de palabras. Y justamente ése es uno de los problemas que enfrentamos: había una visión instrumental tan fuerte, según la cual la escritura es una técnica de transcripción de sonidos en formas gráficas y, viceversa, de conversión de formas gráficas en sonidos, que todo parecía ser muy sencillo. Sólo se trataría de asociar cada letra con un sonido y mediante una operación mágica esos objetos individuales se sintetizarían dando lugar a formas sonoras que corresponden a palabras que entendemos. Desde esa perspectiva técnico instrumental no hay nada que conocer, simplemente hay cosas para memorizar y retener (p.24)

⁵ Es válido acotar que las expresiones mencionadas hasta el momento, son discursos recurrentes tanto en aulas del grado transición, como de primero y segundo grado de básica primaria.

Es válido mencionar con respecto a la cita anterior, que en la expresión “había una visión instrumental...”, la autora hace referencia a concepciones que circulaban con respecto a la enseñanza de la escritura décadas atrás. No obstante, lo que se ha tratado de develar hasta aquí es precisamente que el panorama con respecto a este proceso se mantiene indemne lastimosamente, pues no se ha logrado comprender que los niños cuentan con representaciones previas sobre la escritura que los convocan a plantear hipótesis sobre su estructura y uso social y por ende a construir sus propios repertorios para representar ideas y comunicar por escrito.

Al respecto, es preciso dar paso a la crítica y problemática del material didáctico que incluye los libros de texto seleccionados por los maestros en ejercicio para mediar procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Es necesario declarar que en las diferentes aulas hay ausencia de textos que refieran a distintas intencionalidades comunicativas y por el contrario es cotidiano, y a veces hasta escaso, encontrar sólo algunos textos que representen funciones/tramas narrativas como cuentos o fábulas, los cuales se encuentran ubicados en los anaqueles para usos fortuitos y no de uso frecuente. En cambio, el texto que ocupa un lugar primordial en el escenario didáctico es el denominado *Coquito*, representado en versiones contemporáneas como *Nacho lee y escribe*, o *Consentidos C*, *La alegría de leer*, entre otros, que conciben de igual manera la enseñanza de la escritura desde una concepción objetivista abstracta de la lengua, que reduce su estudio a la gramática y que comporta las siguientes ideas fundamentales:

- ✓ La lengua es un sistema estable e invariable de formas normativamente idénticas, sistema previamente dado a la conciencia individual e incuestionable para ésta.
- ✓ Las leyes de la lengua son leyes específicamente lingüísticas, que expresan la relación entre los signos lingüísticos dentro de un sistema cerrado de la lengua. Son leyes objetivas para toda la conciencia subjetiva.

- ✓ Las relaciones lingüísticas específicas no tienen nada que ver con los valores ideológicos (artísticos, cognitivos y otros). Ningún motivo ideológico fundamenta el fenómeno de la lengua. Entre la palabra y su significado no hay ningún vínculo natural e inteligible para la conciencia, como tampoco hay nexo artístico alguno.
- ✓ Los actos individuales de enunciación desde el punto de vista de la lengua aparecen apenas como refracciones y variaciones casuales, o solo distorsiones de las formas normativamente idénticas, pero precisamente estos actos individuales de enunciación explican la variabilidad histórica de las formas lingüísticas; en cuanto tal esta variabilidad es irracional y absurda desde el punto de vista del sistema. Entre el sistema de la lengua y su historia no hay relación ni motivación común. Son ajenos el uno a la otra. (Voloshinov, 1992, p. 87).

La siguiente ilustración es evidencia de la enseñanza de la escritura basada en los estudios gramaticales de la lengua, y refiere a su vez desde la dimensión pedagógica, a características propias de un enfoque tradicional y conductista de la enseñanza que reduce al sujeto que aprende a un ente pasivo que solo repite y reproduce modelos preestablecidos.



Figura 3. Ejercicio de escritura en un libro de transición Adaptado del Libro Consentidos Lectoescritura C. Grado Transición. Editorial Voluntad. 2010 (p.93, 171).

010 (p.93,

171).

Por lo anterior es coincidente presenciar discursos de algunos agentes educativos que invitan a los niños a repasar lo visto en la cartilla *Coquito* o incluso a transcribir algunas frases que allí reposan, cuando éstos han terminado alguna tarea asignada. Dicho texto ha sido solicitado como una herramienta fundamental en este proceso de aprendizaje, incluso hay educandos que son sancionados con expresiones desobligantes por parte de sus maestros por no contar con este ejemplar entre sus herramientas de trabajo. Pero lo más impactante, es como los discursos de algunos maestros permean las aseveraciones de los padres de familia, quienes en conversaciones espontáneas mientras entregan o recogen a los niños en la escuela expresan reproducciones literales de lo “magnífico” que puede ser este libro cuando los niños son expuestos a ejercicios de dictado y transcripción, aludiendo estas prácticas como evidencias fehacientes de “aprender a escribir”.

No obstante, el asombro es por los discursos que expresan los padres; finalmente, no son ellos, quienes se configuran como agentes educativos formales en la escuela, el asombro, y más bien, la preocupación se genera por los discursos que siguen circulando, incluso entre maestros jóvenes que recién egresan de las facultades de educación o de los programas de formación de las escuelas normales y que son vinculados mediante concurso al magisterio, para ocupar puestos de enseñantes en grados tan importantes como transición y primero⁶ –sin demeritar la importancia de los demás grados– en diversas instituciones, puesto que siguen implementando procesos didácticos que invitan al fraccionamiento de la lengua, y al estudio de la estructura y la gramática, como elemento fundamental a la hora de enseñar a escribir, perpetuando de esta manera, la enseñanza de la escritura en virtud de una técnica.

⁶ Transición y primero se consideran según experiencias educativas como los grados o el tiempo en el que los educandos deben aprender a leer y a escribir –codificar y descodificar códigos–

Otra evidencia que se suma a la descripción y justificación de esta problemática, es el hecho de que los maestros, una vez los niños han adquirido el código alfabético, hacen pedidos escriturales en donde se les invita a construir frases con palabras previamente establecidas y coincidentes con la grafía que se está enseñando, es decir los niños son enfrentados a situaciones poco significativas y no tienen otra opción que construir expresiones en ocasiones carentes de sentido o absurdas, con la intención de cumplir con la consigna orientada por su maestro (a).

Es así que, con ejercicios como los anteriores, se suscita preparar al estudiante para la escritura desde un modelo oracional y se limita el potencial cognitivo e incluso comunicativo con que cuenta el mismo; pues se plantea el proceso escritor como un suceso ajeno a la acción comunicativa y se restringe al estudiante la oportunidad de pensar y concebirse como escritor en la posibilidad de idear al momento de escribir, los interlocutores de su texto, reconocer la intencionalidad comunicativa que quiere reflejar, reflexionar las formas adecuadas de representar sus ideas, pensar la superestructura del texto y elaborar varias versiones del mismo, entre otros quehaceres que realiza un escritor competente a la hora de escribir y que deberían ser mediados por los maestros en las diferentes niveles educativos.

De ahí que sea común, que los maestros soliciten textos inmediatos, es decir sin dar lugar a ser revisados por los mismos estudiantes, dejando de lado el ejercicio metacognitivo que empodera al educando para reconocer posibles “fallas” en su escrito y de esta manera plantear opciones de mejora a través de diferentes versiones de un mismo texto. Sin contar el hecho de dirigir sus escritos específicamente a su maestro, quien se configura como el único interlocutor y a su vez como sancionador de un texto que perdió la oportunidad de ser revisado.

En línea con lo anterior, en la mayoría de los casos, las evaluaciones que se hacen a los textos de los niños, tienden a valorar en más alto porcentaje los aspectos gramaticales, que semánticos o

pragmáticos. Los dos últimos son prácticamente excluidos de ese ejercicio evaluativo, porque muchas veces, no son tenidos en cuenta en el proceso de enseñanza y en los pedidos de escritura que se hacen a los infantes.

No obstante, es necesario plantear una situación paradójica. Solicitar pedidos de escritura desde un modelo oracional y concebir un proceso evaluativo desde una postura netamente gramatical, es común en grados como primero, segundo o en el peor de los casos transición, pero cuando los niños se ubican en grados superiores como tercero, cuarto o quinto, los pedidos de escritura se complejizan de tal forma que se generan desconciertos en ellos y extrañamente también en los maestros, pues no se comprende por qué las competencias esperadas en términos de “productores de texto” en estos niveles son tan bajas, habida cuenta de los procesos con los que fueron formados.

Lo anterior, se constituye en la imposibilidad que se genera en los infantes de cohesionar ideas para representar un pensamiento e incluso en el peor de los casos, la presencia de bloqueos mentales al momento de escribir, que los configura así mismos como disjuntos a este objeto de aprendizaje. Y qué decir de las reacciones de los maestros, quienes inmersos en una angustia apremiante, se resignan a expresar, incluso delante de los educandos “definitivamente estos niños no saben escribir”, “yo no sé cómo los pasaron”, “no saben utilizar, ni un punto o una coma y eso que los vimos el periodo pasado”, “...eso debieron haberlo aprendido en el año anterior”.

Otro de los elementos que se adiciona a este problema, es precisamente cuando los maestros intentan dar solución a esta imperante situación. Entre las soluciones que validan los mismos, se contemplan, como primera instancia hacer llamados a los padres de familia y transferirles el problema, en términos de “el niño debe practicar más en casa” o de lo contrario corre el riesgo de perder el año, –en este caso el niño es el único responsable de esta problemática–.

Al respecto Ferreiro (2001) mencionó en una de sus ponencias *Leer y escribir en un mundo cambiante*, que el mal hábito de culpar totalmente a los niños del fracaso escolar se evidenciaba muchas décadas atrás, en 1960 para dar un año exacto.

Surge entonces la noción de “fracaso escolar” que es concebida, en sus inicios, no como fracaso de la enseñanza sino del aprendizaje, o sea, responsabilidad del alumno. Esos alumnos que fracasan son designados, según las épocas y las costumbres como “débiles de espíritu”, “inmaduros” o disléxicos”. Algo patológico traen consigo esos niños, que les impide aprovechar una enseñanza que, como tal, y por la bondad de sus intenciones, queda más allá de toda sospecha.

Pero el fracaso escolar es, en todas partes y masivamente, un fracaso de la alfabetización inicial que mal puede explicarse por una patología individual. Una década después hacia 1970, los estudios en sociología de la educación desplazaron la responsabilidad de la incapacidad para aprender hacia el entorno familiar: en lugar de algo intrínseco al alumno había un “déficit cultural”. De hecho hay una cierta “patología social” (suma de pobreza y analfabetismo) sería responsable del déficit o *handicap* inicial (p.14).

No obstante, aunque ha transcurrido aproximadamente medio siglo, las prácticas en términos de solución al problema de iletrismo siguen siendo las mismas. Y entonces los padres indispuestos y sin conocer una manera adecuada de actuar, se limitan al maltrato verbal y hasta físico de sus hijos, lo que genera en los niños baja autoestima, repudio por el estudio y específicamente por el ejercicio de escribir.

De otro lado los maestros emprenden un recorrido maratónico por poner a los infantes a escribir “muchos textos”, –ejercicio planteado en el mal llamado cuaderno de escritura–, pues se supone, esto les ayudará a mejorar la competencia escritora. Pero siguen gestándose las mismas prácticas, causales de las mismas problemáticas, por las cuales se plantearon estas supuestas acciones de mejora. Y ocasionan en los niños fatiga y pérdida de sentido por el ejercicio escritural.

Otra de las soluciones que precisa el maestro, es el trabajo aislado de las normas ortográficas y de puntuación, camufladas en concursos de ortografía o de gramática, situación que revierte en la ejercitación memorística y autómatas de la estructura de la lengua, y no en el uso consciente y real de la misma en un texto estructurado. Al respecto Ferreiro (1999) afirma “La ortografía contribuye a la apariencia del texto. Pero el análisis del texto como producto lingüístico es algo distinto. Algo puede estar bien textualmente hablando, y mal desde el punto de vista ortográfico” (p.213).

Así las cosas, se pueden plantear dos posibilidades: que los niños no consideren importante esforzarse por transformar sus expresiones lingüísticas, pues sus escritos son solo producto de un ejercicio solicitado en clase para ser evaluado inmediatamente, o con los resultados, no siempre positivos de dichas evaluaciones, y los discursos que circulan entre los maestros, se conciba –por parte de los niños– el acto escritor como un proceso demasiado complejo que sólo puede ser ejercido por escritores competentes y reconocidos.

La raíz del problema que procura desarrollarse en el presente trabajo se manifiesta con claridad en el anterior apartado, y podría sintetizarse en la siguiente cita que hace parte del –informe Bullock– publicado en Gran Bretaña (citado por Lomas & Osoro, 1998)

(...) la acumulación de destrezas discretas, como el reconocimiento de palabras, la ortografía, la habilidad técnica para el análisis sintáctico o al conocimiento histórico e hiperformalizado de lo literario. Estos asuntos forman parte, desde luego, del conocimiento lingüístico, pero cuando se aíslan y sacralizan como únicos contenidos de la enseñanza de la lengua resultan insuficientes a la hora de acercarse al complejo proceso de creación y recepción de mensajes que caracterizan a las sociedades contemporáneas (p.18).

La cita anterior refleja la necesidad preponderante de formar a los futuros maestros con una visión holística de la enseñanza de la lengua, que considere sus diferentes componentes – pragmático, semántico y gramático-fonológico– como un todo integrado a la hora de proponer

ámbitos conceptuales en los diseños curriculares y la implementación didáctica de los mismos en el aula.

Según el panorama anterior, el problema pedagógico y didáctico de la enseñanza – aprendizaje de la lengua, en especial, de la escritura, en nuestros entornos escolares radica en la formación de los maestros de todas las áreas de conocimiento. Desde esta mirada es preciso agregar que el problema de la orientación de la lengua y de la escritura no se reduce a los profesores de las áreas de lenguaje; se amplía a todos porque finalmente, la única vía de acceso a todos los conocimientos es el lenguaje. Esto último se hace más relevante en la educación básica donde los maestros se encargan de todas las asignaturas.

El despliegue descriptivo de la problemática a nivel general realizado hasta el momento, invita situar el problema en la responsabilidad social que sobre la enseñanza de la lengua conlleva la ENSB, por configurarse esta como entidad formadora de maestros para el nivel preescolar y básica primaria, y al mismo tiempo, por ser receptora de docentes en formación que han sido emergentes de un sistema de educativo caracterizado precisamente por prácticas tradicionales, conductistas y gramaticales de la enseñanza de la lengua, las cuales prescriben la elaboración de modelos mentales o interpretaciones de la realidad con las que los futuros educadores operan de manera inconsciente sobre los diversos objetos de enseñanza durante su formación y para el caso particular, sobre la escritura.

Lo que determina, la necesidad de realizar una revisión crítica, desde una perspectiva esencialmente pragmática y didáctica, a los escenarios de actualización y formación de futuros educadores de la ENSB, para suscitar procesos de transformación en lo que respecta a las concepciones que ellos validan sobre la escritura como objeto de enseñanza y aprendizaje; acción que cobra sentido, en la medida en que se propende por generar procesos metacognitivos y

reflexivos en virtud de las creencias que configuran sus saberes y que se encuentran estrechamente vinculadas a sus experiencias como educandos en procesos de escolarización en los niveles de educación básica primaria, secundaria y media. Desde esta visión, es necesario considerar que el futuro maestro

(...) como todo individuo, es un sujeto social inacabado, dinámico y, por ello, en constante formación. Desde una perspectiva vigotskiana, consideramos que la constitución del sujeto social involucra las dimensiones cognitiva, social y volitiva del individuo y que tales dimensiones se desarrollan durante toda la vida (Calderón 2000, p. 136).

Por lo anterior, y en correspondencia con la apremiante necesidad de generar transformaciones en el escenario pedagógico de la ENSB respecto a la formación de maestros para la enseñanza de la escritura, es preciso acotar que la mencionada transformación debe generarse desde el diseño del programa de la asignatura de Didáctica de la Lengua Castellana I (DLC) puesto que en un análisis⁷ previo realizado al mismo, se indagó por ¿qué tanto influye la manera como se estructura y se proyecta una intervención didáctica, en la construcción de identidad de los sujetos actantes en un proceso educativo?, es decir cómo se están proyectando desde la configuración de los programas de área la identidad del maestro y la identidad de quienes se configuran como estudiantes (maestros en formación).

Entre las conclusiones emergentes se precisaron las siguientes: en un discurso pedagógico como en el de un programa narrativo virtual de DLC lo que se plantea no necesariamente es lo que transmite y los enunciatarios proyectados en tal programa distan mucho de los estudiantes reales. En este sentido la disposición para cursar la asignatura y la efectividad de la transformación pedagógica y didáctica dependerá en gran medida del valor que el sujeto enunciatario (maestros

⁷ Ejercicio de análisis realizado en el marco de la asignatura de Lingüística cursada en la maestría en el año 2014

en formación) otorgue al objeto de conocimiento (objeto de valor). De otro lado se reconoce que el enunciatario no sólo necesita conocer, sino establecer una operación metacognitiva que conlleve a resolver situaciones que surjan durante la gestión del conocimiento.

Presentar la existencia del anterior análisis, se hace preponderante en la medida en que se comprende que el presente trabajo de aplicación se irradia en segunda instancia, desde la asignatura Didáctica de la Lengua Castellana I; por lo cual partiendo de los hallazgos en el mismo y los objetivos planteados, en el proceso investigativo se hace necesario impactar el programa de área con miras a la actualización en términos del desarrollo de un proceso más consciente y pertinente de la formación de maestros normalistas para la enseñanza de la lengua.

La compilación completa de los hallazgos del ejercicio analítico se hayan condensados en la estructuración de un artículo que se denomina: *La identidad del enunciador y el enunciatario proyectada, desde la estructuración de un programa de área para la formación de maestros: análisis semiótico discursivo*. (El cual se recomienda consultar en el Apéndice A si se quiere hacer lectura detallada del mismo).

En línea con lo anterior y dado el papel fundamental del futuro educador normalista en el escenario pedagógico, se procura en esta propuesta, por la implementación ulterior de prácticas didácticas que concuerden con tendencias pedagógicas contemporáneas, disposiciones de las autoridades ministeriales en educación asumidas con visión crítica y analítica, pero sobre todo acordes a la necesidad de escritura en la sociedad, es decir desde la visión de un enfoque sociocultural y discursivo de la enseñanza de la lengua, que configure además, sus educandos como sujetos activos en el proceso de aprendizaje de la escritura y los vincule de esta manera desde el ámbito escolar en una “microcomunidad de lectores y escritores” (Lerner, 2001, p.2).

Por ello, es interesante especificar el concepto de escritura que valida el MEN (1998) como horizonte en el diseño didáctico para la enseñanza de la lengua en Colombia:

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

De igual manera el trabajo realizado con la formulación de los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje EBCL, los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA, las Matrices de Referencia y las Mallas Curriculares de lenguaje, se convierten en otras pautas dirigidas a maestros que permiten reconocer los esfuerzos que se han sumado a la intención de modificar en las aulas la enseñanza de la escritura como una acción netamente prescriptiva, por lo que en los EBCL (2006) se especifica que:

(...) se propende por un trabajo en lengua castellana que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística.

Ello no significa dejar de lado el trabajo en el campo gramatical, que tanto peso ha tenido en la enseñanza de la lengua en nuestro país; significa estudiar la lengua desde una perspectiva discursiva y llevar a cabo un acercamiento a los fenómenos gramaticales en que se hacen evidentes: a) las necesidades cognitivas del estudiante; b) el estudio de la gramática desde las exigencias que plantee la construcción de discurso y, c) los aportes que la gramática ofrece para la concreción de los procesos de significación y de comunicación (p.25).

Los enunciados expuestos, son la muestra indiscutible de orientaciones que se dirigen específicamente a docentes de aula con la intención de guiar el desempeño pedagógico y didáctico

de los mismos, en correspondencia con el desarrollo de prácticas significativas que configuren la enseñanza de la lengua como un proceso que es necesario no sólo en la escuela; sino fuera de ella.

Por lo anterior y en afinidad con el planteamiento desplegado, se dirigió el presente trabajo de aplicación a partir del cuestionamiento (mencionado anteriormente) ¿cómo estructurar una configuración didáctica que posibilite el desarrollo de competencias docentes para la enseñanza de la escritura desde un enfoque sociocultural y discursivo de la lengua?

Luego de evidenciar el contexto del trabajo de aplicación y en línea con ello seguir argumentando que hay un problema didáctico, se presentan a continuación otras investigaciones que han dado cuenta de esta problemática en diferentes contextos.

2.1.1 Estado del arte. Múltiples actores pedagógicos en el ámbito académico han planteado la posibilidad de comprender la situación problema desde diversas ópticas. Por lo que se han gestado en el escenario pedagógico, numerosas reflexiones materializadas en distintas fuentes de información, entre las cuales se contemplan textos como: ponencias, artículos de revistas, compilaciones, monografías, libros, series, orientaciones pedagógicas, entre otros, documentos que se convierten en una luz en el camino, y en donde, como plantea Edgar Morín (1999) “es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (p.47).⁸

De modo que, para dar mayor rigurosidad al ejercicio investigativo planteado en el presente trabajo se hace necesario como explica Rojas (2007) “observar cómo va la tarea, buscar claridad en un conocimiento general, apropiarse de la literatura que enmarca un área, asumir una visión global de la cuestión a investigar” (p.6). Por lo cual a continuación se esbozan de manera sucinta

⁸ Es preciso acotar que la estructuración del estado del arte para la presente propuesta es mucho más basto y en este apartado solo se evidencian algunas pesquisas por tratarse del género informe.

los hallazgos acerca de revisiones documentales que se realizaron desde el principio hasta el final de la escritura del presente informe y que se configuran como parte del argumento fehaciente a la hora de abordar la problemática.

No obstante, es preciso aclarar que la revisión se realiza en su gran mayoría a diversidad de fuentes que contemplan la formación de maestros en ejercicio para la enseñanza de la lengua. Y para la enseñanza de la escritura específicamente, se tienen en cuenta sólo algunos trabajos, por tratarse de una visión más particular, en donde no se divisa la lectura, por razones de índole metodológico e investigativo, más no, por desconocimiento del concepto en la aportación al proceso escritural.

La reseña de los trabajos se presenta siguiendo los consecutivos parámetros: en primer lugar se citan algunas pesquisas que han realizado otros colegas interesados en la transformación didáctica para la enseñanza de la lengua con diferentes actores; y de otro lado se hace referencia a la perspectiva evaluativa desde los resultados de las pruebas Saber en Colombia.

Un proceso investigativo que vale la pena considerar en el presente trabajo, se denomina *Criterios didácticos para transformar la producción escrita en básica primaria*, se configura en un ejercicio de indagación e intervención de un grupo de formadores integrado por Fabio Enrique Barragán Santos, Sandra Milena Neira Camacho, Sandra Iveth Sánchez Cubillos y Lizzeth Maryeli Velásquez Lizarazoy, con un colectivo focal de docentes en ejercicio, en aulas de la provincia de Guanentá al sur del departamento de Santander en el año 2012. La investigación se plantea con la intención de generar transformaciones de las prácticas de enseñanza del lenguaje a través de la formulación y puesta en marcha de criterios didácticos que orientan la puesta en escena del ejercicio pedagógico en los diferentes escenarios de clase. Sus resultados fueron compilados

en una Colección Pedagógica respalda por Colciencias y la Universidad San Gil. A continuación una conclusión central de la pesquisa.

De este modo, la formulación final de esos criterios podemos verla como la resultante de un proceso de diálogo entre las concepciones que al ser verbalizadas, analizadas, discutidas y puestas en diálogo con las prácticas, y en tensión con las ideas teóricas de una disciplina, pueden constituir una valiosa alternativa que aporta a la transformación de las prácticas de enseñanza, en este caso del lenguaje (Barragán, Neira, Sánchez y Velásquez, 2012, p.10).

El anterior ejercicio investigativo, se configura como un modelo a seguir para el diseño de intervención metodológica y didáctica del presente trabajo de aplicación, y reconfirma de la misma manera, que la ruta escogida para su implementación con maestros en formación, se considera potencialmente viable, en la medida en que se plantea en primera instancia indagar por las concepciones que circundan los saberes previos de los de los futuros educadores.

De otro lado es inevitable no mencionar en este apartado, el trabajo que ha venido realizando la *Asociación Colombiana de Redes para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje - REDLENGUAJE*, la cual está integrada por educadores investigadores de las ciencias del lenguaje y otras áreas del conocimiento, que demuestran interés en la investigación, producción y transformación docente en el campo del lenguaje.

En este sentido se generan al interior de la red, publicaciones de libros electrónicos entre los que se encuentra el siguiente: *Investigación y transformación pedagógica*.

El anterior, es un documento que se estructura con una visión reflexiva frente a lo que implica la investigación en el campo didáctico, y menciona específicamente en una de sus divisiones el siguiente título: *Transformar las concepciones. Una alternativa para el cambio en las prácticas pedagógicas en las aulas*, por Mauricio Pérez Abril. En este se plantea un modelo de reflexión

consolidado en el grupo Pido la Palabra del departamento del Tolima, y se orienta hacia la transformación de prácticas y concepciones docentes.

En un primer momento el grupo de maestros investigadores concebía la lectura de diferentes elementos conceptuales y teóricos como una alternativa que coadyuvara a la reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas del conjunto de maestros involucrados en el proceso investigativo; pero el resultado no fue el esperado, así que:

Luego de varios meses, y frente a esta situación, el grupo se vio empujado a cambiar la orientación de la dinámica de trabajo, bajo la idea de que las concepciones son, en última instancia, las que determinan el actuar pedagógico. Dado este contexto, se decidió que el principio orientador fuera el análisis de la práctica pedagógica concreta de los docentes miembros del grupo, para desde allí rastrear las concepciones que le subyacen, y por esta vía identificar aquellos aspectos en los que era necesario profundizar a nivel teórico. Así, podemos afirmar que, actualmente, el horizonte que guía al grupo de reflexión permanente es la hipótesis que la transformación de las concepciones es la base para la modificación del quehacer docente (Pérez y Rincón, 2011, p.10).

La hipótesis planteada en la anterior investigación, guarda estrecha distancia con respecto a la hipótesis trazada en el presente trabajo de aplicación, con la diferencia de tratarse de maestros en formación, quienes tienen pocas experiencias formalmente como docentes en el aula, pero que se configuran como sujetos que han sido permeados por las prácticas de sus anteriores maestros a lo largo de su vida escolar a la que han sido convocados en sus diferentes facetas.

Otro trabajo que es necesario citar en el presente documento es la investigación sistematizada a través de un artículo denominado *Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido*, desarrollado por Jurado Valencia, Fabio Sánchez Castellón, Ligia Cerchiaro Ceballos, y Elda Paba Barbosa Carmelina. El anterior fue desarrollado con algunas facultades de educación de Santa Marta y con el Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior de San Pedro Alejandrino perteneciente a la misma ciudad. El trabajo investigativo se realizó con grupos focales

y a través de la observación participante en el aula. Precisó como objetivo poner a prueba el enfoque comunicativo a través del trabajo con textos publicitarios.

Entre las razones contempladas para dar origen a la pesquisa, se precisa la diversidad existente sobre los conceptos de lectura y escritura que se validan en la educación formal, lo que revierte en una postura bastante heterogénea que da origen a grandes tensiones entre las instituciones educativas. Y en correspondencia con los anterior, la prevalencia de un enfoque conductista y del modelo asociacionista. El trabajo presenta algunos argumentos sobre el modelo conductista preexistente en el ámbito educativo para iniciar a los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura como el siguiente:

Emergió paralelamente la lingüística prescriptiva, según la cual la lengua en un sistema abstracto que se estudia a partir de un hablante ideal y su enseñanza en los primeros niveles de escolaridad se inicia con el aprendizaje de las letras, de las sílabas, de las palabras y de los grupos de palabras que constituyen la oración. Desde esta concepción se le da relevancia a los aspectos fonéticos y morfológicos, a la buena pronunciación de las palabras en un texto (aunque no se comprenda) y a la construcción impecable de oraciones (Jurado, Sánchez, Cerchiaro y Paba, 2013, p.18).

La problemática planteada comparte gran afinidad con la situación objeto de estudio esbozada a lo largo del presente documento; y se acerca mucho más por tratarse de un proceso investigativo desarrollado con maestros en formación de algunas facultades de educación y del Ciclo Complementario de la Escuela Normal de San Pedro Alejandrino, homóloga con la normal de Bucaramanga.

Otro valioso trabajo referido a la formación docente, en este caso, a la formación para la enseñanza de la escritura específicamente, se titula *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Éste hace parte de una colección de cartillas de la serie Río de Letras, en el marco Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi cuento».

El documento se publica con el objeto de propiciar herramientas que posibiliten a formadores y maestros realizar ejercicios reflexivos frente a los procesos didácticos que prescriben en sus aulas y ofertar posibilidades para fortalecer y cualificar su accionar docente en lo que respecta a la enseñanza de la escritura, y de esta manera “transformar las concepciones sobre la escritura muchas veces materializadas en tareas mecánicas, sin un horizonte claro, cargados de consideraciones excluyentes sobre quiénes pueden escribir”(Castaño, 2014).

La cartilla se estructura de manera ingeniosa y dinámica, pues se constituye de tres capítulos, en los que se presentan en primer momento, algunas tensiones referidas a las concepciones más comunes sobre la escritura, y otras que podrían ampliar y diversificar el panorama a disposición de los docentes. Además cada concepción se acompaña de un ejemplo concreto en donde se invita a la reflexión y al desarrollo del pensamiento crítico a través de la formulación de cuestionamientos sobre los alcances y repercusiones de dichas concepciones.

En la segunda parte del documento, se explicitan las razones por las cuales la escritura debe incluirse en la escuela, estas razones están sustentadas a lo largo del capítulo por argumentos teóricos que se acompañan con la reseña de una experiencia, que sirve de modelo para la concreción de dichos planteamientos en el aula.

En este sentido,

(...)se parte de la certidumbre de que la escritura permite la participación ciudadana y la construcción de identidad; igualmente, ayuda a acercarse a situaciones difíciles que afrontan los seres humanos, permite regular la vida social de las instituciones y constituye un instrumento poderoso en el proceso de aprendizaje de un sujeto (Castaño, 2014, p.7).

En concordancia con lo anterior, el documento se presenta como un instrumento completo que plantea una estrategia clara sobre el desarrollo del pensamiento crítico de los docentes, en lo que

respecta a las concepciones que anteceden su ejercicio en el aula; y a su vez, suscita transformaciones potencialmente eficaces a la hora de abordar la enseñanza de la escritura desde una mirada más contemporánea y responsable.

Un importante trabajo que se relaciona directamente con la problemática planteada se denomina *Propuesta de formación docente para la transformación de la enseñanza del lenguaje escrito en grados iniciales*, liderado por la docente Paola Andrea Auseche Rizo en el marco de la Especialización en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura ofertada por la Universidad del Valle en Santiago de Cali en el año 2009.

El anterior fue un trabajo monográfico que tuvo como objeto diseñar una propuesta para la formación a docentes de los grados iniciales (transición y primero de básica primaria) con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura. Al respecto se menciona que:

La Escuela Cambia es una propuesta de formación docente que se propone transformar la enseñanza del lenguaje escrito en las aulas de los primeros grados de escolaridad. Surge de la reflexión de un proceso de formación a maestros realizado en el año 2008 en el municipio de Ansermanuevo – Valle del Cauca, el cual se propuso abordar la lectura y la escritura como procesos de interacción. La propuesta tiene dos propósitos centrales: la formación de maestros como lectores y productores de textos y la formación en el conocimiento de la didáctica del lenguaje escrito.

El anterior ejercicio investigativo fue de gran utilidad durante la implementación inicial de la presente propuesta didáctica en lo que respecta al reconocimiento de las concepciones que validaban los maestros en formación con respecto a la enseñanza de la escritura.

Así mismo, un trabajo de corte evaluativo que merece citarse es el informe presentado por Mauricio Pérez abril, *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*, producto de un estudio riguroso que discurre sobre los hallazgos basados en las Pruebas Saber en Colombia, presenta algunos escenarios pedagógicos y didácticos referidos a los procesos de lectura y escritura, ambos enmarcados en la evaluación masiva.

En concordancia con lo dicho, se enuncian las problemáticas que devela el autor en lo que respecta a la escritura como lo son las siguientes: “no hay producción de textos, hay escritura oracional, por tanto no se reconocen diferentes tipos de textos ni las intenciones en la comunicación, falta cohesión en los escritos de los niños y hay dificultades para establecer relaciones de los contenidos de diferentes textos” (Perez, 2003).

En afinidad con lo enunciado, para efectos de este trabajo se hacen relevantes las recomendaciones que el autor precisa para fortalecer y propiciar escenarios pedagógicos posibles y favorables en lo que respecta a la enseñanza de la escritura particularmente.

Finalmente, todo lo esbozado hasta aquí posibilitó el planteamiento de la hipótesis del presente trabajo de aplicación, la cual contempla que la formación de maestros para la enseñanza de la escritura desde un enfoque sociocultural y discursivo de la lengua, requiere en primer momento, posibilitar el reconocimiento de las representaciones o concepciones que le circundan en lo que respecta a la escritura como objeto de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, lo anterior invita a la realización de un ejercicio metacognitivo en la toma de conciencia frente al tipo de experiencias a las que han sido expuestos los maestros en formación de la ENSB en el transcurso de su escolaridad a lo largo de la vida; lo que confluente en la oportunidad de ser capaces de tomar distancia de aquellas prácticas poco favorables para la enseñanza de la escritura y potenciar sus futuras intervenciones didácticas desde una mirada más

pertinente y a fin con las actuales investigaciones. Sólo de esta manera se estará en capacidad de comprender los complejos conceptuales a los que serán expuestos a lo largo de su proceso de formación como futuro educador y se validará una propuesta de transformación más oportuna.

2.2 Marco Teórico

Dado que el presente trabajo de aplicación asumió como ejercicio central la formación de maestros normalistas para la enseñanza de la escritura desde un enfoque sociocultural y discursivo de la lengua, es necesario plantear algunos parámetros que sirvieron como ejes legales, conceptuales y teóricos sobre los cuales se estructuró la propuesta. Por ello en primera instancia se hace referencia al marco legal que reglamenta la formación de maestros en las escuelas normales superiores, la formación de maestros en lenguaje – escritura, la concepción de escritura y el enfoque pedagógico y didáctico de la IA.

Por lo anterior, se debe considerar que las escuelas normales superiores forman maestros para el nivel preescolar y básica primaria, lo que implica trabajar en la formación de profesionales que propendan por el desarrollo de múltiples competencias a través de las áreas obligatorias y fundamentales que conforman el currículo educativo en Colombia. En este sentido,

Pensar un programa de formación de maestras y maestros es crear las condiciones para generar en éstos la preocupación fundamental de la educación de las niñas y niños más pequeños. Esto quiere decir que se deben ver enfrentados, desde la perspectiva de la pedagogía, a comprender el desarrollo de las niñas y niños y contribuir a su formación como futuros ciudadanos activamente integrados a su sociedad (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 13).

Hay que mencionar además, que el funcionamiento de las escuelas normales superiores está regulado por las disposiciones ordenadas por la Ley 115 de 1994 y por el Decreto 4790 de 2008, este último considera que

Los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos son el cuerpo del conocimiento formal que todo educador requiere para su ejercicio profesional, conocimientos de orden teórico y práctico que han sido acumulados a través de la historia y que le permitirán no sólo articular diversos tipos de teorías y modelos alrededor de los temas fundamentales de la pedagogía, sino que también articulan un conjunto de problemas de la realidad educativa y de la experiencia pedagógica para ser investigados, comprendidos y resignificados con el apoyo de la teoría (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 14).

En línea con lo anterior, y evidenciada la complejidad de la formación de futuros educadores, hay que referir que la enseñanza de la escritura también es una acción compleja que requiere por parte de los futuros enseñantes reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas e histórico- culturales que comporta la misma, así como del reconocimiento pedagógico, metodológico y disciplinar pertinente para mediar un adecuado proceso de enseñanza- aprendizaje en las diferentes aulas y en los contextos sociales a lo que se tiene lugar desde el servicio educativo.

En este sentido, dada la importancia social y cultural de los futuros educadores en la construcción de una comunidad de escritores, debe comprenderse que su formación para la enseñanza de la escritura implica un proceso continuo que no se agota en el aula de clase, sino que debe perfilarse a lo largo de la vida del futuro profesional docente. No obstante, precisamente es en la formación inicial de los maestros en donde debe disponerse un peso sustantivo en la configuración de núcleos de pensamiento alrededor de la escritura, de la construcción de conocimientos y experiencias de mediación cultural, reflexivas y críticas con capacidad para contextualizar la enseñanza, facilitar diferentes y mejores aprendizajes y apoyar de esta manera procesos significativos en las instituciones y en las aulas de clase.

Según lo anterior, conviene subrayar que para enseñar no basta con saber la asignatura, dicho de otra manera, para enseñar a escribir no basta con que el futuro educador esté alfabetizado

en el mencionado proceso, puesto que conocer algo no implica poder aplicarlo y para el caso particular poder enseñarlo, así mismo es necesario reiterar que no siempre existe una concordancia entre los conocimientos disciplinares de los enseñantes y su práctica profesional en el aula.

Algunas de las razones son:

1. No existe una relación directa entre los conocimientos disciplinares y las teorías implícitas de un docente sobre los diferentes fenómenos que ocurren en el aula y en el centro.
2. El carácter emergente, es decir imprevisible y momentáneo, de las situaciones de enseñanza y aprendizaje dificulta la actividad reflexiva del profesorado cuando se encuentra en la práctica de la clase.
3. Es necesario contar con recursos conceptuales y metodológicos que ayuden a entender e intervenir en situaciones educativas que son siempre singulares y, por definición complejas (Hernández & Sancho, 1994, p. 25).

En línea con lo anterior, es preciso acotar que para generar procesos de transformación pedagógica y didáctica en los futuros enseñantes es de vital importancia propiciar un ambiente reflexivo durante su proceso de formación que les permita reconocer, apropiarse y actuar en relación a nuevos marcos de referencia disciplinares sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Por lo que, la formación del futuro educador no puede centrarse, por tanto, en la fundamentación teórica exclusivamente sobre la escritura y su enseñanza, máxime cuando estos han sido expuestos a vivencias culturales y educativas arraigadas a representaciones de enseñanza y de aprendizaje del lenguaje escrito caracterizado por prácticas conductistas y repetitivas, procesos contrarios a los que serán expuestos en su formación profesional, por tanto el cambio de concepciones no se producen meramente por conocer la teoría sobre el objeto de enseñanza.

En contraste con lo anterior, es necesario precisar que la especificidad del conocimiento didáctico es un proceso que

(...) resulta del estudio sistemático de las interacciones que se producen entre el maestro, los alumnos y el objeto de enseñanza; es producto del análisis de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje

de cada contenido específico; se elabora a través de la investigación rigurosa del funcionamiento de las situaciones didácticas. (Lerner, 2000, p. 168).

En ese sentido, generar transformación en los futuros enseñantes determina realizar un ejercicio retrospectivo que les permita valorar los saberes construidos e incluir nuevos aprendizajes a sus esquemas mentales y de esta manera generar cambios duraderos. Así mismo, formarse para enseñar lengua precisa además de desarrollar un proceso epistémico respecto al objeto de enseñanza (escritura), construir un saber didáctico que faculte los futuros enseñantes para mediar procesos pertinentes en contextos diversos y cambiantes. Es decir desarrollar una competencia pedagógica. Al respecto Dora Inés Calderón conceptualiza que:

(...) la *competencia pedagógica* es una macrocompetencia conformada por otras competencias, cuya matriz de desarrollo la constituyen las relaciones entre estas competencias, y que dan como resultado una estructura de base constituida por:

Un dominio sobre una disciplina y sus condiciones de aprendizaje y de enseñanza.

Un dominio sobre el contexto de la educación

Un dominio ético-profesional.

De lo anterior puede inferirse que el maestro debe saber de lo que enseña y poseer un vasto conocimiento lingüístico, “es decir, que la disciplina lingüística, en este caso, exige un desarrollo desde la perspectiva de las relaciones didácticas profesor-contenido-estudiante, en forma dialéctica” (Calderón, 2005, p.115). Lo anterior, dirige necesariamente la mirada a la construcción de una competencia didáctica que evidencie en los futuros educadores dominio sobre los quehaceres propios de la enseñanza de la lengua en términos de un saber hacer con relación a la triada didáctica en la que deben evidenciar maestría.

Así, el proceso de formación disciplinaria del docente de lengua materna habrá de considerar en la primera relación, profesor-contenido, el desarrollo de un saber legítimo sobre los modelos teóricos de la lingüística que sustentan esta disciplina, de manera que se garantice el estatus teórico y metodológico del contenido por enseñar. Las exigencias de este grado de desarrollo se sitúan en el plano de la formación del docente en la disciplina; formación que ha de ser suficiente para que el maestro pueda *dar razón de lo que enseña*: del sistema lingüístico, de sus componentes, de sus funciones y de sus reglas de uso en los ámbitos microtextual y macrotextual y en los distintos contextos de comunicación. También para que el maestro pueda reconocer tendencias teóricas presentes en las distintas propuestas curriculares y sus implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, de manera que pueda asumir opciones teóricas con autonomía y con conciencia sobre las implicaciones de tales elecciones (Calderón, 2005, p.115).

En concordancia con lo anterior, el futuro maestro deberá hacer comprensiones y realizar procesos de significación propios de la lengua y particularmente de la escritura considerando las características contextuales y cognitivas de sus aprendices (niños y niñas) y resignificando su experiencia como sujeto escritor y usuario de la lengua escrita.

De ahí que, en la presente propuesta se consideraran los siguientes elementos teóricos referidos a la construcción del concepto de escritura y la implicación de la enseñanza y aprendizaje de la misma. Considerando lo anterior, a continuación se discurre sobre el concepto de escritura y su nivel de complejidad en relación con la oralidad.⁹

⁹ La presencia de la oralidad en este apartado se debe a que después de recolectados los datos sobre la concepción de escritura de los maestros en formación, algunos develaban que la escritura era “representar con signos gráficos lo que se dice”

Es difícil pensar en la transmisión del conocimiento solo a partir de la oralidad, en la preservación de la memoria de la cultura sin el apoyo de la escritura como fenómeno de permanencia. Pues la evanescencia de la palabra existe en el habla solo mientras se pronuncia y en instantes se vuelve historia.

La palabra hablada llama y anima a las cosas de la realidad, las nombra, las enumera, las señala y clasifica, las resucita a una dinámica que rebasa la realidad inerte del mundo y la llena de vida para los oídos de todo aquel que las escucha. La palabra hablada y la palabra escrita no tienen el mismo impacto cognitivo pues la escritura es una herramienta cultural inventada por el hombre que implica una elaboración cognitiva importante. Desde el punto de vista de perduración la escritura es un saber duradero por la permanencia del conocimiento y su posibilidad transmisión, el habla por el contrario es efímero.

Desde los planteamientos de Walter Ong (1996), la escritura es entonces “en el sentido estricto de la palabra la tecnología que ha moldeado e impulsado la actividad intelectual del hombre moderno”(p.86), lo que permite inferir que hay una relación directa entre el lenguaje escrito y las funciones superiores del ser humano puesto que el texto escrito tiene finalidades muy complejas, más complejas que el lenguaje oral, porque cuando se comunica a través de un texto escrito se está comunicando en un espacio y en un tiempo diferente y esa complejidad no la tiene el lenguaje oral, porque en esa finalidad espacial y temporal no presencial, no inmediata se trabaja con un contexto lingüístico que va creando el escritor, mientras que en lo oral se va erigiendo un proceso dialógico durante la conversación.

Por lo anterior es conveniente precisar que la grafía o verdadera escritura no consiste solo en imágenes, en representaciones de cosas, sino en la representación de un enunciado, de palabras que alguien dice o que se supone que dice (Ong 1996), es decir “un sistema codificado de signos

visibles por medio del cual un escritor podía determinar las palabras exactas que el lector generaría a partir del texto. Esto es lo que hoy en día llamamos “escritura” en su acepción más estricta” (Ong, 1996, p. 87), en conclusión

(...) la escritura era y es la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas. No constituye un mero apéndice del habla. Puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, transforma el habla y también el pensamiento (Ong, 1996, p. 87).

De acuerdo con lo anterior, se asume en este estudio la escritura como un proceso epistémico y por tal complejo, que trasciende el ejercicio de codificación y la transcripción de la oralidad a los signos gráficos. En este sentido, se le atribuye a la escritura características de intelectualidad, en tanto se concibe como un proceso que conduce al desarrollo del pensamiento, porque supone la producción de ideas propias para ser registradas a través de algún sistema codificado de signos visibles (grafías).

Respecto a lo anterior, en el siguiente esquema se sintetiza la concepción de escritura como acto de significación desde la postura de Luis Ángel Baena.

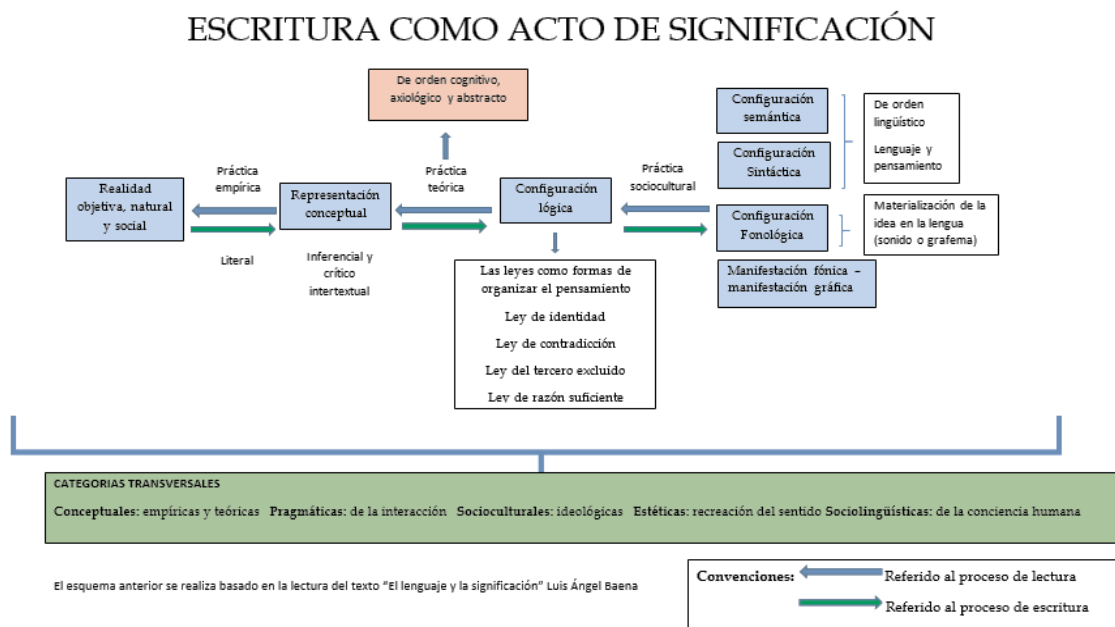


Figura 4: Escritura como acto de significación

Nota: *Esquema elaborado a partir de la concepción de escritura como acto de significación planteado por Luis Ángel Baena en el documento *El lenguaje y la significación*. Revista Lenguaje número 17, 1989

En consonancia con lo anterior, el lenguaje escrito según Vygotski (como se citó en Martínez 2002) “es un lenguaje orientado hacia una inteligibilidad máxima para otro. Todo debe estar allí dicho integralmente. El paso del lenguaje interior reducido al máximo, lenguaje para sí, al lenguaje escrito desarrollado al máximo, lenguaje para otro” (p.44). Lo que determina que el ejercicio de escritura es, en sí mismo, un acto con carácter individual y social, que no estriba solamente en las condiciones naturales del sujeto; sino que depende en gran medida del tipo de situaciones, experiencias e interacciones, a las que éste tenga acceso (Pérez, 2010).

Desde esta perspectiva, es válido comprender en este trabajo que, si la escritura es un proceso que precisa el carácter social para poder materializarse funcionalmente, lo social implica diversidad lingüística, y en este sentido, desde los planteamientos de un enfoque sociocultural, no todos los sujetos escriben de la misma manera, ni con los mismos propósitos comunicativos, por lo que su enseñanza y aprendizaje también son diferenciados máxime su relación directa con el contexto, que a su vez, genera sus propias prácticas discursivas. Razón por la cual, puede afirmarse que la escritura es una práctica social y cultural que cambia o evoluciona.

Concebir la escritura como práctica cultural situada, es vincularla con la concepción de prácticas discursivas a través de la perspectiva de géneros planteada por Bajtín (1982), quien afirma que el uso del lenguaje es diferente en cada actividad cultural, este lenguaje es una práctica sociohistórica, y por tal, es el resultado del desarrollo a lo largo de la historia del uso del mismo en algún contexto determinado, que inserta el discurso en una tradición. Y la forma de utilizar el lenguaje en cada contexto se denomina género.

Por lo anterior, es necesario precisar en este apartado, que no se hace referencia solo a un tipo de texto con elementos fraseológicos particulares y una estructura propia; sino que al momento de escribir deben tenerse en cuenta unas características contextuales más pragmáticas, que dirijan el interés, al reconocimiento de los propósitos comunicativos que los autores persiguen al escribir (para sí o para otros). Es decir, que supere los planteamientos referidos solo a lo textual, y que se entienda desde esta visión, que el ejercicio escritural cumple una doble función social, al transformar el pensamiento del sujeto enunciador, como el de los enunciatarios. Al respecto Kalman (2000) afirma que:

El concepto de cultura escrita alude simultáneamente a dos fenómenos claramente distinguibles y, sin embargo íntimamente vinculados. Por un lado, se refiere a la cultura que se escribe: desde las grandes obras literarias y tratados científicos donde se resguarda la experiencia humana y su conocimiento acumulado, hasta los textos legales y administrativos que cristalizan las relaciones sociales y políticas y, por lo mismo sirven de doctrina para gobernar la vida en sociedad. Incluye tanto los usos fugaces de la escritura: mensajes, las listas, las notas, los letreros, los avisos entre otros. Por otro, cultura escrita alude a la cultura que surge al usar la escritura; las prácticas, usos y convenciones de la palabra escrita enraízan en contextos específicos, relaciones de poder y la vida comunitaria de las personas. En este sentido, la noción de cultura escrita agrupa tanto a los textos como a sus dimensiones históricas, sus contextos de uso, sus formas y, sobre todo, la ubicación de la escritura en cuanto uso de lenguaje en un tejido social. (párr.37).

Del mismo modo, entendiendo la función transversal de los textos en la vida social, se concibe en este trabajo, como unidad de aprendizaje en la enseñanza de la escritura la “cultura escrita”, es decir los tipos de género en un contexto social determinado. Al precisar el contexto como elemento sustancial al momento de escribir, es necesario reconocer su complejidad y diversidad polisémica desde una mirada didáctica como lo plantea Camps (2003), dichos planteamientos pueden apreciarse en la *tabla 1* elaborada con sus precisiones.

Tabla 1.

Concepciones sobre contexto planteados por Ana Camps

1) El contexto como situación	Entendida como realidad objetiva que condiciona la producción textual y que incluye la situación en que se realiza la tarea y las características del destinatario.
2) El contexto como comunidad discursiva	Esta concepción parte de la idea de que los entornos de uso del lenguaje escrito, las diversas comunidades discursivas, constituyen contextos compartidos que permiten dar sentido e interpretar los textos. Podríamos denominarlo también contexto social, por cuanto definen roles y formas de participación específica. El conocimiento de estos contextos se construye socialmente, participando en dichas comunidades.
3) El contexto como esfera de actividad humana	En que los textos son resultado y a la vez instrumento de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural. En este enfoque la diversidad de elementos contextuales (escritor, tarea, texto, situación, interacción) pueden considerarse variables que contribuyen a la construcción de la realidad humana a través de la palabra, y no etiquetas excluyentes.

Nota: * Esta tabla fue construida con las diversas concepciones que sobre contexto plantea Ana Camps en su artículo *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Publicado en *Lectura y vida*, revista Latinoamericana de Lectura. Año 24. 2003 (p.6)

Después de explicitar en términos generales la concepción de escritura que se suscita en el presente trabajo, es necesario abordar también algunos referentes disciplinares de orden didáctico que se consideraron al momento de diseñar e implementar la propuesta para la formación de maestros orientada a la apropiación de procesos de enseñanza de la escritura en el primer ciclo de educación básica primaria desde el enfoque sociocultural y discursivo de la enseñanza de la lengua.

De ahí, en línea con los planteamientos ya expuestos desde la visión sociocultural se precisa comprender que los procesos de aprendizaje se construyen no solo por los componentes genéticos de los individuos, sino también por la cultura y la sociedad en la que se encuentran inmersos. Por esta razón, los futuros educadores necesitan reconocer que los niños llegan a la escuela con una serie de experiencias y repertorios respecto a la cultura escrita (independientemente de la intervención sistemática de la enseñanza), que les permite identificar características y plantear hipótesis sobre su funcionamiento; por lo que conviene subrayar que estas experiencias, son en sí mismas diversas por naturaleza.

Por consiguiente, al planificar propuestas de intervención con los infantes, es necesario explorar, identificar y documentar la heterogeneidad que traen consigo, respecto a los saberes y necesidades sobre el universo de la escritura. Hecha esta salvedad, se mencionan las diferentes maneras como los niños empiezan a comprender el sistema escrito desde muy temprana edad.

Para ello es importante sugerir los trabajos de Ferreiro ,Teberosky, (1979) y Nemirosky, (1999), que entre múltiples hallazgos identificaron que los infantes inician explorando las diferencias entre los modos icónicos y no icónicos de representación, en este sentido dejan de considerar la escritura como un objeto más que se encuentra en el mundo y empiezan a construir e identificar formas de diferenciación como la linealidad de la misma y la arbitrariedad de las formas utilizadas (aunque no la convencional de la escritura alfabética), aparece de esta manera, también la hipótesis de cantidad en donde utiliza un número indistinto de pseudoletas (signos, números, letras) para escribir sobre elementos diferentes.

Se caracteriza posteriormente un hito en el desarrollo escritural, donde se da inicio a la fonetización de la escritura a través de la hipótesis silábica en la que inicialmente los niños, hacen una correspondencia entre la duración de la emisión de voz y la palabra escrita, finalmente, estabilizan la correspondencia uno a uno que significa que a cada parte de la palabra oral le corresponde una grafía que, en nuestra lengua, casi siempre es la vocal.

De esta manera empieza a construirse la hipótesis alfabética y con ella la convencionalidad de la escritura. Nótese que lo anterior ha sido posible gracias a procesos de pensamientos desarrollados a través de la reflexión y la inmersión de los infantes en la cultura escrita, lo que proyecta la posibilidad de que los niños escriban sin lograr aún la convencionalidad del sistema escrito.

Sumado a las reflexiones anteriores, se trata de hacer tomar conciencia a los futuros maestros, que desde la perspectiva expuesta hasta el momento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, es necesario concebir a los infantes como sujetos escritores, que utilizan la escritura como herramienta de comunicación y de reorganización del pensamiento. Lo que implica concebir el objeto de enseñanza (la escritura), de manera más amplia y abarcar lo que fue denominado por

Delia Lerner (2001) como los quehaceres de la escritura caracterizados estos desde dos dimensiones, la social (interpersonal, pública) y por otra parte la psicológica personal, privada. Se propende entonces, porque se aprenda a escribir con sentido, desde la perspectiva social y del sujeto. Considerando lo anterior Lerner (2001) plantea:

En cuanto a los quehaceres del escritor, la distinción entre lo compartido y lo privado es menos nítida, quizá porque la escritura es más solitaria que la lectura pero, –al mismo tiempo– obliga a quien la ejerce a tener constantemente presente el punto de vista de los otros, de los futuros lectores. Planificar, textualizar, revisar una y otra vez...son los grandes quehaceres del escritor, que no son observables desde el exterior y se llevan a cabo, en general, en privado. Sin embargo decidir aspectos del tema que se tratarán en el texto –un quehacer más específico involucrado en el proceso de planificación– supone determinar cuál es la información que es necesario brindar a los lectores y cuál puede omitirse porque es previsible que éstos ya la manejen o puedan inferirla, es decir supone considerar los probables conocimientos de los destinatarios. Evitar ambigüedades o mal entendidos – un quehacer involucrado en el proceso de textualización/revisión– implica al mismo tiempo una lucha solitaria con el texto y un constante desdoblamiento del escritor que intenta representarse lo que sabe o piensa el lector potencial... (p.97).

Los procesos de planificación y textualización constantes hacen que los infantes, sin que nadie les diga participen de un acto de escritura y se apropien así mismo de él, y de esta manera construyan en qué consiste escribir, puesto que se enseña a escribir para que las personas aprendan a relacionarse y comunicarse con sus entornos y no porque la escuela lo amerita.

El siguiente aspecto refiere a que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura tiene lugar en todos los ámbitos escolares y no solo desde el área de español. Pues si la intención es la de generar una comunidad de escritores, es ineludible precisar que hay diversos modos de escribir, y como ya se ha explicado anteriormente, escribir es mucho más que construir textos gramaticalmente correctos. Así que, es importante que se valide que entre esos diversos modos de escribir están vinculados íntimamente los saberes propios de las disciplinas a las que tiene lugar en el currículo educativo. En este sentido no es lo mismo que un estudiante escriba un texto

narrativo, a que elabore un informe específico de laboratorio donde debe abordar conceptos propios de la ciencia para poder cumplir con el propósito comunicativo previsto. De esta manera, Tolchinsky (como se citó en Izaza y Castaño 2010):

Propone un enfoque transversal de la lectura y la escritura como aquel que hace posible aprender el lenguaje en contextos de auténtica funcionalidad, explicando que es precisamente en las áreas no lingüísticas en las cuales se da una necesidad real de comprender y redactar textos verdaderos con distintos contenidos temáticos (historia, geografía, física...) y distintas tipologías (ensayos, textos argumentativos, registros, informes...).

Según lo anterior, se busca con este proyecto suscitar en los maestros en formación comprensiones acerca de que la enseñanza de la escritura es un proceso transversal que trasciende el currículo y que el desarrollo de esta compleja competencia, tiene lugar en cada momento y cada ámbito escolar. Motivo por el cual los ambientes de aprendizaje que se diseñen deben ser retadores y que propicien a su vez procesos de reflexión y construcción colectiva.

Para concluir, y como complemento de las anteriores referencias se citan otros trabajos importantes para el presente estudio, que han sido abordados a lo largo de este informe, pero por tratarse este apartado de elementos esenciales referidos al marco teórico, se han seleccionado solo algunos de ellos.

2.2.1 Enfoques pedagógicos y conceptos claves sobre la didáctica de la lengua, de la escritura, su aprendizaje y su enseñanza. Definidos los fundamentos claves sobre los cuales se asienta este trabajo en lo referido a la escritura, se enuncia la perspectiva epistemológica y pedagógica que soportó el diseño y la implementación del mismo. Por lo que es necesario señalar, que se inscribió en perspectivas contemporáneas que conciben ineludiblemente al sujeto que aprende (maestros en formación) como actor principal en la construcción del conocimiento.

Así mismo, y en relación con el proceso de aprendizaje de los futuros enseñantes, se asume como una de las concepciones claves en el desarrollo de esta propuesta que el conocimiento es un proceso que se construye genuinamente por el sujeto que aprende y no es heredado, por tanto, no se transmite. Es así, que desde un enfoque constructivista, el sujeto construye el conocimiento en la medida en que se vincula con el medio externo (la cultura), lo interpreta y le otorga sentido, y a la vez que lo modifica. Este constructo de conocimientos está en cierta manera supeditado, de un lado, a los determinantes biológicos del sujeto, y de otro, a las ventanas de oportunidades a las que ha tenido lugar.

Por ello, en el ejercicio particular de formar futuros educadores, es necesario concebir al maestro como un agente mediador entre el alumno y la cultura, que potencie el desarrollo de capacidades y habilidades para apropiarse de adecuadas y nuevas formas de enseñar la escritura. En otras palabras, evidenciar rutas diversas que vinculen al estudiante con nuevas perspectivas de enseñanza, diferentes a las que fueron expuestas y de las cuales son emergentes, dicho de otra manera que se generen realmente modificaciones cognitivas.

Expuestos los anteriores elementos, es preciso acotar que la teoría de aprendizaje significativo fue pieza fundamental en el desarrollo de esta propuesta, dada su importancia en el reconocimiento del ejercicio metacognitivo que esta comporta. Ausubel (como se citó en Díaz y Hernández 2010) plantea que:

El aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Podríamos caracterizar su postura como constructivista (el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, ya que el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz (p. 28).

Considerando lo anterior, se reitera que los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la escritura, que los futuros maestros implementen en las aulas, serán transformados en tanto se reconozcan y modifiquen sus concepciones. Puesto que el conocimiento se desarrolla en dos tipos de saberes diferenciados así: las teorías implícitas que se originan en el plano de las experiencias personales (educación informal) y las explícitas (saber decir) que tienen lugar en el proceso de escolarización (Pozo 2008). Y es precisamente esta última teoría la que se espera cobre mayor relevancia en el actuar de los futuros educadores.

Finalmente, pero no menos importante, se vinculan a este trabajo los planteamientos de la teoría histórico cultural de Vygotski (como se citó en J.V. Wertsch 1988) quien introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), para explicar la diferencia entre el nivel de aprendizaje (funciones psicológicas elementales) que un individuo puede llegar a poseer cuando trabaja de manera independiente, y el nivel potencial de conocimiento (funciones psicológicas superiores) que un aprendiz puede desarrollar gracias a la mediación o el trabajo con otros.

Es importante enfatizar que desde esta perspectiva el papel mediador del docente debe oscilar entre el modelado, el asesoramiento, la retroalimentación, el diálogo reflexivo y continuo, para promover sustancialmente los aprendizajes de los alumnos; así como suscitar en el aula el trabajo en grupo (cooperativo) como estrategia fundamental.

2.3. Método, Metodología y Técnicas para la Investigación alrededor de la Formación

Inicial de Maestros Normalistas para la Enseñanza de la Escritura

Esta investigación fue implementada con 33 maestros en formación de segundo semestre del PFC de la ENSB, institución de carácter público configurada con un estrato socioeconómico 4; no

obstante, los maestros en formación participantes son procedentes mayoritariamente de estratos 2 y 3. Los futuros maestros realizaban sus estudios en la jornada diurna, con una intensidad diaria de 8 horas de clase aproximadamente, contemplando la formación en inglés en horas de la tarde o en horario sabatino. Esta institución se caracteriza por ser formadora de maestros desde hace 143 años.

Se escogió el grupo 1202A (segundo semestre año 2015) conformado inicialmente por 6 hombres y 27 mujeres que oscilaban en entre los 16 y 30 años de edad; los maestros en formación obtuvieron sus grados de bachilleres en diversas instituciones, 18 de ellos en la ENSB (enfoque pedagógico) y 15 (en instituciones con enfoques variados en su formación media). Se seleccionó esta aula debido a que la maestra investigadora orientaba las asignaturas de Didáctica de la Lengua Castellana I y Laboratorio Pedagógico II.

Características como la buena disposición, actitud y convencimiento de la vocación que comportaban la mayoría de maestros en formación, fueron esenciales para cumplir con los objetivos de la propuesta didáctica.

Dicho lo anterior, el presente trabajo de aplicación se estructuró en dos procesos: uno de investigación y otro de intervención didáctica. En correspondencia con el proceso de investigación se indagó inicialmente por las concepciones implícitas y explícitas que develaban los maestros en formación acerca de la escritura como objeto de enseñanza y aprendizaje. Para lo cual fue fundamental la recolección de información proveniente de entrevistas semiestructuradas; registros anecdóticos: historias de vida (cómo aprendieron la lengua y sus implicaciones en su desempeño actual); prueba de identificación de necesidades frente a los procesos de planificación y organización de una clase para la enseñanza de la lengua (diseño preliminar de una configuración didáctica).

La lectura de los diferentes corpus derivados permitió levantar una línea de base que fue analizada desde una visión semiótica discursiva y a la luz del marco teórico de este proceso investigativo, posibilitando la relación de los hallazgos con categorías previamente establecidas en el diseño de los instrumentos y otras categorías emergentes a lo largo de los discursos, y de esta manera suscitar una mejor organización y comprensión del problema didáctico para el posterior diseño de intervención en el aula.

El proceso de intervención fue implementado gracias al diseño y ejecución pertinente de una secuencia didáctica cuya estructura general¹⁰ obedeció en primera instancia a procesos de cualificación y fundamentación teórica, didáctica y pedagógica en torno a la escritura como objeto de enseñanza y de aprendizaje; en segundo momento al diseño por parte de los maestros en formación de configuraciones didácticas para la enseñanza de la escritura en los primeros grados de educación básica primaria, en tercer momento la implementación de las diferentes configuraciones en los centros de práctica. Es necesario precisar que el ejercicio evaluativo se llevó a cabo de manera continua durante el proceso de intervención didáctica e investigativa.

¹⁰ El descripción minuciosa de la secuencia se ampliará en un apartado posterior

2.3.1 Fase de investigación. Para alcanzar los propósitos planteados en el presente trabajo de aplicación, se asumió como soporte metodológico el paradigma sociocrítico de la investigación, en el que se concibe al sujeto investigador como ser sensible a la realidad que le circunda, convirtiéndose esta en escenario propicio para la construcción de conocimiento a través de la reflexión crítica y la construcción de formas diversas de resolver las necesidades emergentes de una comunidad objeto de estudio; y a su vez, propiciar transformaciones sociales y culturales en la misma.

Esto se evidenció en el presente trabajo en la medida en que no solo se analizó la problemática, concebida a nivel general, como la existencia de prácticas didácticas inadecuadas para la enseñanza de la lengua y en este sentido, la pervivencia de concepciones gramaticales (derivadas del objetivismo abstracto), conductistas (autoritaria y prescriptiva) y tradicionalistas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la escritura que prevalecen en los maestros en formación de la ENSB; sino que se planteó la posibilidad de proponer una alternativa de solución para mitigar de alguna manera dicha dificultad.

En este sentido, se dio cumplimiento a los diferentes principios que prescriben el mencionado paradigma, pues se realizaron procesos que suscitan la relación inseparable entre la teoría y la práctica, la oportunidad generosa de analizar y hacer comprender la realidad que circunda como praxis, y la vinculación del ejercicio autorreflexivo de quienes participan en el proceso de transformación.

De esta manera se concibió la oportunidad de proponer una alternativa de solución a la problemática referida, con la intención de generar procesos de transformación al interior del ejercicio didáctico de la comunidad objeto de estudio. En este caso específico, la solución se proyectó en la construcción de una propuesta didáctica para maestros en formación orientada a la

apropiación de procesos de enseñanza de la escritura, en el primer ciclo de educación básica primaria desde la perspectiva de un enfoque sociocultural y discursivo de la enseñanza de lengua.

El desarrollo del pensamiento crítico que se suscita en esta propuesta, atañe a la oportunidad de comprender que se es posible realizar transformaciones a través de un accionar riguroso que pone en juego saberes y discursos de diversos interlocutores, quienes trabajaron mancomunadamente para propiciar cambios sustanciales en la comunidad en la cual se inscriben. En este sentido, el diseño de la propuesta didáctica fue el resultado de diálogos interactivos entre el sujeto investigador y los sujetos investigados –maestros en formación– en la medida en que se les configuró como capaces modificar su propio contexto.

Presentada la importancia de la auscultación colectiva de la realidad, se planteó el desarrollo de la experiencia desde el enfoque de la investigación cualitativa, lo que significa que los investigadores cualitativos “estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.32). Por lo tanto, los discursos de los interlocutores en el proceso investigativo se convirtieron en el escenario propicio para la realización del estudio. En concordancia con lo anterior, Taylor y Bodgan (como se citó en Rodríguez *et al*, 1999) consideran en un sentido amplio la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p.33).

El presente trabajo, desarrollado desde la perspectiva de un enfoque cualitativo, cobra especial relevancia puesto que se establece relación directa con el ámbito educativo y más específicamente con el sistema didáctico, desde el cual se pretende realizar comprensiones partiendo del análisis de las interacciones en dicho sistema. Al respecto Forero (2010) señala que:

(...) el paradigma cualitativo estudia los eventos, conductas, vivencias de las personas desde sus contextos, teniendo en cuenta su propio punto de vista, interpretaciones de por qué asumen determinadas conductas, y de los resultados en la forma que los perciben. Enfatiza en el carácter interpretativo que le da rasgos de comprensión y significado a los hechos, por lo tanto, no se le pueden acotar las características propias de la investigación positivista; por el contrario, la corriente interpretativa centra su atención en indagar cómo los diferentes actores construyen, deconstruyen y reconstruyen la realidad social, educativa, institucional, de aula mediante la participación conjunta, al dar cuenta de los porqués y paraqués de sus acciones, problemas, situaciones, comportamientos. Esto, debido a que las personas construyen sus propios significados con respecto a sus entornos, personas, objetos con los que interactúan, aspectos que muestran las dimensiones de una realidad en su estado “natural” otorgándole principios de validez (p.16).

Una postura tan amplia sobre lo que implica realizar un proceso investigativo vinculado al enfoque cualitativo, requiere realizar precisiones frente a los diferentes métodos que la constituyen; por lo que para el presente trabajo se escogió la Investigación Acción, en adelante IA, concebida como:

(...) una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Kemmis y Macttagart, 1988, p.9).

En línea con lo anterior, el trabajo de aplicación propuesto cobra sentido desde la visión de este método, habida cuenta de las intenciones de mejora de procesos de formación para la enseñanza de la escritura, en el cual confluyen acciones que invitan a la reflexión desde la teoría, en la propia práctica. Es así como, partiendo del análisis del discurso de los diferentes maestros en formación, se realizaron interpretaciones a la luz de la teoría lingüística y didáctica enmarcada en visiones actuales. Lo que prescribió un proceso exploratorio que avizoró posibilidades de intervención.

Hay que mencionar que el presente trabajo pretendió en sentido estricto propiciar transformaciones en las maneras como los maestros en formación de la ENSB conciben la escritura y su forma de enseñarla y aprenderla; lo que determinaría posteriormente en una intervención de mejor calidad en el ámbito educativo en el cual se desempeñen. Al respecto Carr y Kemmis (1988) plantean que:

La investigación-acción, en cuanto que se ocupa del mejoramiento de las prácticas, de los entendimientos y de las situaciones de carácter educativo, se basa necesariamente en un enfoque de la verdad y de la acción como socialmente construidas e incorporadas en la historia. En primer lugar es en sí misma un proceso histórico de transformación de prácticas, de entendimientos y de situaciones: tiene lugar en la historia y a través de ella. Todo estudio o proyecto de investigación-acción empieza con un patrón de prácticas y de entendimientos en una situación, y termina con otro distinto en el que algunas prácticas o algunos elementos de éstas serán continuos durante el proceso de mejoramiento, mientras que otros serán discontinuos (se han añadido nuevos elementos, otros han quedado abandonados, y unos terceros han experimentado tales o cuales transformaciones). De manera similar, los entendimientos también atraviesan un proceso de transformación histórica. Y las situaciones dentro de las cuales se conducen las prácticas habrán quedado transformadas en uno u otro sentido (p.193).

De la misma manera, su carácter participativo, colaborativo y cíclico se reflejó a lo largo del desarrollo de la propuesta; para lo cual el maestro investigador y los sujetos objeto de estudio, trabajaron con la intención de mejorar sus propias prácticas, situaciones que tuvieron lugar desde la implementación de las diferentes técnicas de recolección de la información, hasta el diseño de intervenciones didácticas para la enseñanza de la escritura más pertinentes y ajustadas al enfoque de la enseñanza de la lengua validado en la presente propuesta.

Retomando el carácter cíclico de la IA, que en palabras de Kemmis y Macttagart (1988), se considera como una espiral introspectiva en donde confluyen procesos que invitan a la observación, la planificación, la acción y la reflexión.

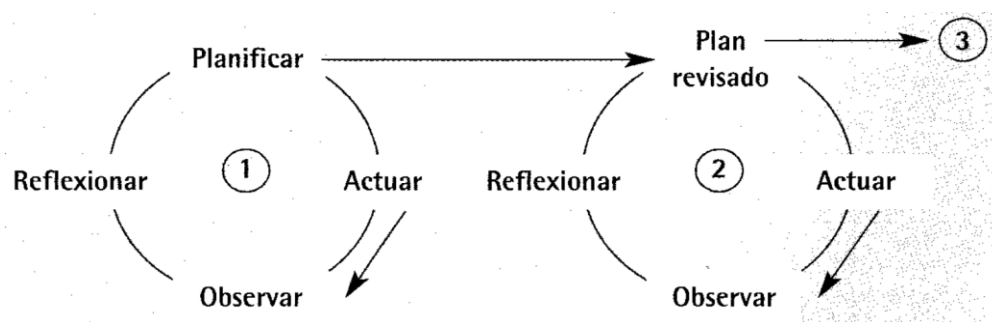


Figura 5: Espiral ciclo de planificación acción Adaptado de Antonio Latorre. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, GRAÓ; 2005

Es preciso hacer notar que en términos de la presente propuesta la observación se realizó desde diferentes fuentes, en la que confluyeron: fuentes orales, escritas y observaciones directas. Las anteriores se convirtieron en el corpus que permitió develar concepciones sobre el objeto de estudio –escritura–, clarificar la problemática y hacer seguimiento de posibles transformaciones; así mismo, se procedió al ejercicio de planificación en donde se consideró la formulación de una configuración didáctica que posibilitara la formación de maestros para la enseñanza de la escritura desde un enfoque sociocultural y discursivo; posteriormente se puso en práctica dicha propuesta, la cual no se consideró acabada en el momento de planificación, por el contrario contó todo el tiempo con procesos reflexivos que se gestaban en conversatorios suscitados a partir de preguntas generadoras, expresión de sentires por parte de los sujetos objeto de estudio y el investigador, es decir se propendió por un proceso evaluativo durante todo el ejercicio investigativo.

En atención a lo ya mencionado, es necesario evidenciar que se hizo una selección rigurosa de instrumentos de recolección de información, que en un principio permitieron develar y comprender el problema desde una visión lingüística, didáctica y axiológica; y en segundo momento hicieron emergentes las posibles transformaciones que tuvieron lugar después de un proceso de

intervención; en este sentido algunas técnicas de la recolección de información fueron: entrevistas semiestructuradas, historias de vida, análisis de documentos, cuestionarios y grabaciones de video.

Con respecto al tratamiento de la información recolectada, fue necesario realizar transcripciones completas de la mayoría de las fuentes orales suministradas por los maestros en formación. Y en este sentido, por tratarse de un corpus altamente discursivo se decidió realizar procesos interpretativos desde la visión de la semiótica del discurso, para hacer visible y analizar modos de representación o concepciones sobre el objeto de estudio –la escritura–, así como develar transformaciones en los sujetos participantes, y de este modo realizar un seguimiento riguroso al proceso investigativo desde el ejercicio de la interpretación.

En línea con lo anterior, el proceso interpretativo implicó un ejercicio de “inmersión progresiva en la información escrita, el cual comienza con un ‘fraccionamiento’ del universo de análisis en subconjunto de datos ordenados por temas, para luego ‘recomponerlo’ inductivamente en categorías culturales que reflejen una visión totalizante de la situación estudiada”(Bonilla, Rodríguez, 2000, p.134).

Así, el análisis reflexivo y la categorización decide realizarse en dos procedimientos: en primera instancia se efectúa desde categorías previamente establecidas a la luz de la teoría conceptual y la hipótesis planteada a lo largo del presente trabajo, y la segunda desde la revisión minuciosa de todo el corpus para identificar categorías emergentes. Cabe acotar, que para el caso de las entrevistas, fueron aglutinados los 33 tipos de respuestas por cada pregunta planteada en el instrumento, lo que permitió evidenciar recurrencias para una misma categoría –preestablecidas desde el planteamiento de cada pregunta– y posibles categorías emergentes.

En conclusión el proceso general de análisis respondió a una serie de tareas consecutivas que presentan similitud con el proceso de análisis cualitativo planteado por Miles y Huberman (como se citó en Rodríguez *et al.* 1999) en donde se plantea los siguientes momentos: a) recogida de datos, b) reducción de datos o extracción c) disposición de datos, d) extracción y verificación de conclusiones (p.105).

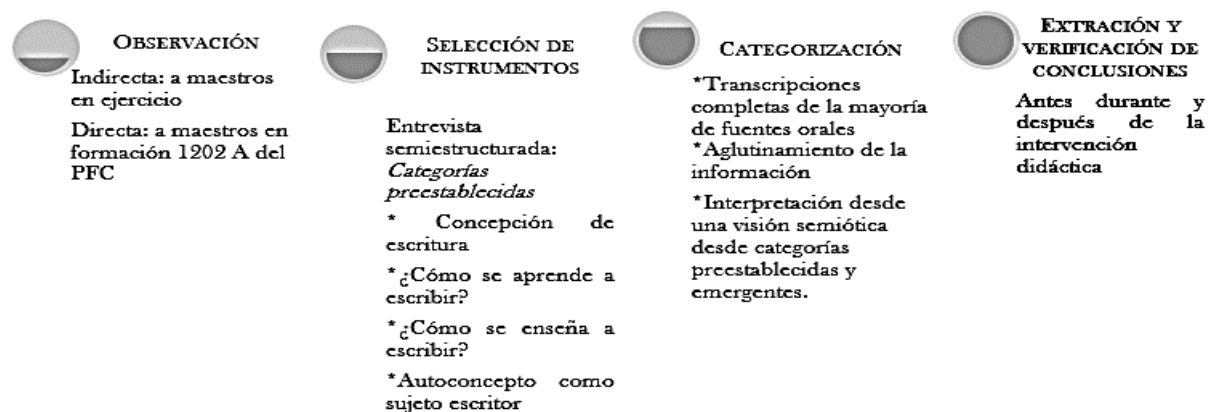


Figura 6. Resumen de la selección de instrumentos y el tratamiento de datos

2.3.2 Fase de Intervención Didáctica. Categorizados y analizados los diferentes corpus de la fase precedente, se develaron apremiantes necesidades en cuanto a la formación inicial de maestros para la enseñanza de la escritura en el primer ciclo de educación básica primaria, entre las que confluyen la necesidad de modificar concepciones en los maestros en formación en lo que respecta a la escritura, su aprendizaje y su enseñanza.

Es así como, en la mayoría de los casos analizados se concibe la escritura como un ejercicio de transcripción de ideas orales a códigos escritos; y de manera paradójica los maestros en formación se autoconfiguran como disjuntos al ejercicio escritural, puesto que lo conciben como un proceso complejo, al que sólo recurren por solicitudes académicas (con diversos miedos y

desganos), y en el mejor de los casos para ejercicios de expresión de sentimientos, que nunca son compartidos. Lo anterior, se presume, determinaría en gran porcentaje la calidad de mediaciones que realicen a futuro los maestros en formación en el ámbito educativo.

Razón por la cual, se diseñó una intervención didáctica que propendiera por la formación del futuro educador desde dos perspectivas, por un lado, propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa en lo que respecta a los procesos orales formales, la lectura y la escritura en el ámbito personal y académico; y por el otro, coadyuvar a la construcción de una competencia didáctica que lo habilite para mediar con sentido crítico la enseñanza y el aprendizaje de la escritura desde una perspectiva sociocultural y discursiva de la enseñanza de la lengua.

Así las cosas, entre múltiples configuraciones se optó por el diseño de una secuencia didáctica (en adelante SD), por tratarse esta de una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí, con carácter flexible que entre otras cosas, permiten el ejercicio de un aprendizaje significativo, en donde son valiosos los saberes previos, las representaciones primarias, los contextos afectivos de los sujetos de enseñanza, así como del ejercicio metacognitivo durante el proceso de mediación para la proyección de una mejor satisfacción de necesidades educativas.

Definida la configuración general del proceso de intervención, se inició el diseño de la SD con el objeto de posibilitar el desarrollo de competencias docentes para la enseñanza de la escritura desde un enfoque sociocultural y discursivo de la lengua. Para esto se proyectaron 18 sesiones de clase organizadas en cuatro fases de trabajo, como se observa en la *tabla 2*

Tabla 2.

Fases y descripción general de la secuencia didáctica

Fases	Sesiones	Descripción general de la fase
Fase Cambiando concepciones	1: Sesiones 1, 2, 3 y 4	Se implementan diversas estrategias que invitan a los maestros en formación a confrontar sus representaciones iniciales sobre el concepto de escritura con los diferentes fundamentos conceptuales abordados desde diversos autores.

Fase 2: ¿Y ahora cómo enseño a escribir?	Sesiones 5, 6, 7 y 8	Se reconocen diversos enfoques para la enseñanza de la escritura y se construyen criterios didácticos para abordar la enseñanza de la lengua desde un enfoque sociocultural y discursivo.
Fase 3: ¿Y del diseño qué?	Sesiones 9, 10, 11 y 12	Se analizan y comparan diversas secuencias didácticas, que le permiten al maestro en formación situar cada uno de los conceptos y criterios construidos en situaciones reales de enseñanza aprendizaje.
Fase 4: ¡Un experto diseñando!	Sesiones 13, 14, 15, 16, 17 y 18	Los maestros en formación diseñan en colectivo secuencias didácticas para enseñar a escribir a niños del primer ciclo de educación básica primaria desde la postura de las diferentes áreas del currículo, para ser implementada en una institución pública de Bucaramanga.

Cada una de las fases determinó catorce horas semanales de clase durante dos meses aproximadamente¹¹, concentradas en las asignaturas de Laboratorio Pedagógico II y Didáctica de la Lengua Castellana I, cada sesión de clase osciló entre tres y cuatro horas, dependiendo de la complejidad de la estrategia.

El proceso de evaluación de la secuencia se realizó permanentemente durante cada sesión, y en términos de una evaluación formativa siempre se consideraron los momentos del antes, durante y después del proceso de intervención, así como las relaciones entre el sujeto investigador y los educandos, tal como afirman Coll y Martín (como se citó en Díaz y Hernández 2010) “...la evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no solo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes”(p.309).

De igual modo, fueron frecuentes para efectos de una evaluación sumativa, atendiendo al sistema de evaluación institucional de la ENSB (SIE), los procesos de autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación. Los anteriores momentos evaluativos determinaron en cierta medida los ajustes necesarios a la secuencia durante su implementación, lo que propició un diseño

¹¹ El valor aproximado es debido a algunas alteraciones en la organización temporal de la secuencia por causa de actividades previamente contempladas en el cronograma institucional.

más situado y eficaz de la misma. No obstante, las evaluaciones más complejas tuvieron lugar en el campo de práctica donde los maestros en formación implementaron la secuencia diseñada por ellos. Dichos resultados de evaluación son tenidos en cuenta en la elaboración de conclusiones del proceso investigativo.

Abordados los anteriores elementos, en el próximo capítulo se describe de manera concreta el proceso de intervención didáctica presentado a través de un ejercicio metacognitivo que valora los aspectos eficaces y positivos de la misma, así como las oportunidades de mejora a las que se tuvo lugar durante su implementación y que derivaron en tomas de decisiones no avizoradas durante el proceso de planificación, por tratarse éste de un ejercicio flexible que concibe al sujeto que aprende como pieza angular en el ejercicio educativo, y por tal, como participante activo durante la construcción de su aprendizaje.

3. Descripción de la propuesta didáctica

Construir una propuesta didáctica que pretendiera transformar la realidad de los futuros educadores con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, implicó considerarles como sujetos inmersos en un sistema de creencias, intereses ideológicos, culturales y académicos. Particularidades que convergen en la configuración de sus identidades como actores sociales y futuros profesionales de la educación. De ahí que el presente trabajo comportara un ejercicio investigativo que visionó la comprensión y el mejoramiento de las prácticas educativas y sociales en el contexto mismo en el que estas se produjeron.

Considerando lo anterior, hay que reiterar que la presente propuesta tuvo su asidero en las asignaturas de Laboratorio Pedagógico II (cuya brújula orientadora perseguía entre otras cosas, la formación de maestros para mediar procesos de lectura y escritura significativos) y Didáctica de la Lengua Castellana I (asignatura también dedicada a la formación para la enseñanza de la lengua materna), en este sentido se comprende que las dos asignaturas convergen en la formación de maestros para la enseñanza y aprendizaje de la lengua, campo específico de la didáctica, que a su vez, como plantea Ana Camps (2012)

(...) constituye un campo de conocimiento, por lo tanto no nos estamos refiriendo a una simple práctica sino a los saberes –teóricos, prácticos y teórico-prácticos– necesarios para llevar a cabo esta práctica y para reflexionar sobre ella. El objeto de este conocimiento es el proceso de enseñar y aprender lenguas, en el que, como en todo proceso de enseñanza, intervienen tres factores: el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza, que en su conjunto constituyen un sistema de actividad: el didáctico –podría decirse un sistema de sistemas–, en el cual están implicados otros sistemas de actividad interrelacionados (p.24).

De acuerdo con lo anterior, el presente capítulo estará dedicado específicamente a la descripción de la propuesta didáctica, puesto que el análisis de la misma será objeto del capítulo 3. Hecha esta salvedad, a continuación se describen las 3 fases que constituyeron la propuesta y que fueron organizadas de la siguiente manera: la primera fase se dirigió a la exploración de concepciones y necesidades de los maestros en formación respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura; la segunda fase implicó el diseño e implementación de una secuencia didáctica que propiciara transformaciones conceptuales y pedagógicas en los futuros educadores respecto al objeto de enseñanza (la escritura); y la tercera correspondió al proceso evaluativo, el cual fue realizado antes, durante y después de la implementación de la propuesta y en el que se configuró el ejercicio de análisis. Esta última fase como se mencionó arriba será abordada en detalle en el capítulo 3 del presente informe.

3.1 Primer momento: identificación de concepciones sobre escritura

En el ejercicio ineludible de decidir en el contexto de la práctica educativa, qué es lo que hay que enseñar, en función de qué y cómo habría de enseñarse, cobró especial relevancia el reconocimiento de las concepciones y necesidades que sobre el objeto de enseñanza (la escritura) develaban los maestros en formación a través de diversos tipos de discursos. Los discursos captados de manera oral y a través de textos escritos, se convirtieron en pieza clave para evidenciar las mencionadas representaciones e identificar necesidades respecto al proceso didáctico. Y avanzando en este razonamiento sobre el discurso, se consideraron los siguientes presupuestos:

Primero, en el hecho -antropológico y semiótico- de que la actividad del discurso interviene en la construcción del sujeto. Y ello en la medida en que el ser humano manifiesta y configura su identidad -o su ausencia de identidad- como *sujeto* por y en el *discurso*¹, puesto que cada uno de nosotros somos nuestro propio lenguaje (el que producimos y el que recibimos). El segundo de los presupuestos deriva de lo que acabamos de decir: que la actividad didáctica no es otra cosa que un género de discurso que ha de procurar la búsqueda y la realización de aquellos efectos *perlocutivos* mediante los cuales se hace posible la referida construcción del sujeto (Sanchez Corral, 2003, p. 470).

Por otra parte, se validó en esta propuesta que las creencias, las representaciones mentales, las significaciones alrededor de la escritura que traen consigo los maestros en formación determinarán en gran medida el tipo de mediaciones y el diseño de ambientes de aprendizaje que sobre la didáctica de la escritura proyecten los futuros educadores. De igual modo, la transformación de estas concepciones generará cambios en la identidad del docente y esto a su vez, en su quehacer pedagógico y didáctico.

Por ello, esta fase inicial exploratoria convocó a la selección adecuada de los diferentes instrumentos para la compilación inicial de información, que permitió evidenciar los imaginarios ideológicos, pedagógicos y didácticos que condicionarían el accionar del futuro educador en el

aula. Por lo que, se empleó en primera instancia una entrevista semiestructurada, se convocó posteriormente a los maestros en formación a la escritura de un relato de vida y se culminó con la estructuración de una configuración didáctica preliminar para enseñar la escritura.

La *entrevista semiestructurada* constó de 26 preguntas abiertas organizadas en categorías preestablecidas así:

Develar la concepción de escritura, esta categoría pretendió a través de un imperativo y un interrogante determinar cuál es el concepto que sobre la escritura invisten los maestros en formación, lo anterior con la intención de analizar qué tan conjuntos o disjuntos se encontraban los mismos respecto a un concepto contemporáneo enmarcado dentro de un enfoque sociocultural y discursivo de la lengua.

¿Cómo se aprende a escribir?, esta categoría constó de 4 interrogantes que procuraban evidenciar la relación que se establecía entre la concepción de escritura que validaban los maestros en formación y las posibles maneras de aprender la misma, esta categoría estuvo relacionada prácticamente con el conocimiento de los infantes y los posibles quehaceres que según los maestros en formación estos podían desarrollar al aprender a escribir.

¿Cómo se enseña a escribir?, esta categoría estuvo constituida por 11 interrogantes, y contraria a la anterior tuvo por objeto reconocer la valoración que tiene el maestro en formación sobre el ejercicio de enseñar la escritura, lo que implica poder establecer una relación directa con la competencia pedagógica y didáctica inicial que comporta el maestro en formación. En definitiva seguir relacionando los saberes sobre escritura y sus posibles quehaceres en el aula. Lo anterior, refiere al conocimiento profesional preliminar del futuro docente, que además de incluir el conocimiento de la disciplina particular a enseñar, incluye los saberes que provienen de la experiencia, es decir las creencias explícitas y los posibles conocimientos prácticos.

Autoconcepto como sujeto escritor, esta categoría pretendió develar la valoración que tenían los maestros en formación sobre el acto de escribir, estimar los comportamientos y quehaceres que como escritor evidencia el futuro educador, determinar el nivel de afectividad con este objeto de enseñanza, lo anterior, porque se concibe en este trabajo, entre otras cosas, que el futuro maestro

(...) habrá de desarrollar un saber epistemológico sobre la disciplina lingüística, de manera que comprenda la naturaleza y la historia de este saber y el papel que juega en la constitución de los sujetos discursivos (condiciones y procesos del aprendizaje y desarrollo ontológico y filogenético del lenguaje) (Calderón, 2005,p. 115)

Hasta aquí las categorías preestablecidas que configuraron la entrevista semiestructurada. A continuación en la siguiente tabla se detallan cada uno de los interrogantes e imperativos formulados para develar las concepciones de los maestros en formación sobre la escritura como objeto de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 3.

Interrogantes e imperativos de la entrevista semiestructurada para la identificación de necesidades

CATEGORÍAS PREESTABLECIDAS	INTERROGANTES E IMPERATIVOS
Concepción de escritura	-Defina con una palabra la escritura -En su rol como maestro en formación que abordará la enseñanza de la lengua ¿qué es escribir?
¿Cómo se aprende a escribir?	-¿Cuándo considera usted que se debería iniciar al niño en el proceso de la escritura? -¿Cómo se aprende a escribir? -¿Qué influencia tiene el medio socio-cultural en el proceso de enseñanza / aprendizaje de la escritura? -¿Qué tipos de texto utilizaría en su aula para escribir y para qué?

¿Cómo se enseña a escribir?	-¿En qué consiste enseñar a escribir? -¿Qué rol o papel desempeña el alumno y el docente en el proceso del aprendizaje / enseñanza de la escritura? -¿Qué estrategias son pertinentes para que la enseñanza de la escritura? -¿Cuáles estrategias recuerda que trabajaron sus maestros para desarrollar las competencias en escritura en usted? -¿Usted considera que la enseñanza de la escritura es responsabilidad exclusiva de la escuela? ¿Por qué? -¿Qué papel tiene la familia en la enseñanza de la escritura? -¿Qué criterios tendría en cuenta para evaluar la escritura en el aula? -¿Para qué se escribe en el aula? -¿Qué se escribe en clase? -¿Qué estrategias conoce para la enseñanza de la escritura? -¿Qué estrategias propondría para despertar en sus estudiantes interés hacia la escritura y mejorar su desempeño como escritores?
Autoconcepto como sujeto escritor	-¿A qué le sabela escritura? -¿Cómo define usted un escritor competente? -Ser un escritor competente, ¿de qué manera influye en el desempeño escolar de los estudiantes? -¿Qué cree que hace un escritor cuando escribe? -¿Cuáles son los últimos textos que escribió? -¿Con qué frecuencia y en qué contextos escribe? -¿Qué aspectos privilegia cuando escribe?, ¿puede reconstruir su proceso al escribir? -Cuando escribe, ¿tiene propósitos específicos de escritura? -¿Escribe con lápiz en mano o usa otras herramientas al acercarse a un texto?

Teniendo en cuenta lo anterior, la entrevista fue aplicada a los 33 maestros en formación que conformaban el grupo de 1202A, para ello se determinó una jornada completa de trabajo previamente organizada por turnos de atención según el código asignado a cada participante por parte de la institución al momento de su matrícula. El tiempo estimado para la aplicación de cada entrevista por participante fue de 15 minutos máximo (lo anterior dependió de la fluidez verbal del entrevistado y las solicitudes de aclaraciones sobre las preguntas planteadas).

Con previa antelación se había solicitado a los participantes firmar un consentimiento informado para grabación de voz y tratamiento responsable de los datos exclusivamente en el ejercicio académico, así como la protección de la identidad de cada uno de ellos. Para el ejercicio

de la entrevista se utilizó inicialmente una grabadora periodística que permitió captar en detalle la información de los participantes de manera oral. Posteriormente, el discurso de cada maestro en formación fue transcrito en su totalidad y para efectos del análisis, se compilaron las respuestas de los 33 participantes por cada una de las preguntas planteadas.

Acto seguido, se realizaron variadas lecturas a los discursos aglutinados por preguntas, para así, hallar recurrencias en los mismos y de esta manera establecer categorías emergentes a la luz de la teoría pedagógica, didáctica y disciplinar que soportó la presente propuesta. En otras palabras realizar un análisis semiótico discursivo, que para el caso particular, permitió comprender que la lengua es “considerada en su función epistémica y constituyente del ser del sujeto, puesto que actúa como instrumento para producir e intercambiar significados, ubicándose en este acto de significar el proceso que erige, en gran medida, la identidad del hablante” (Sanchez Corral, 2003, p. 471). Finalmente, se seleccionaron algunos discursos particulares que representaban claramente las categorías emergentes develadas¹². A continuación, algunas evidencias de este proceso.

¹² Esto se evidencia con más detalle en el capítulo 3

Maestro en formación 1**1. ¿A qué le sabe la escritura?**

Yo pienso que es la habilidad que el niño adquiere desde la primera edad, desde los primeros trazos que realiza. Me sabe a lo más dulce y lo que más enriquece al niño desde la primera edad.

2. Defina con una palabra la escritura

Habilidad.

3. En su rol como maestro en formación que abordará la enseñanza de la lengua ¿qué es escribir?

Es la capacidad que el niño tiene desde sus primeros garabateos, él va adquiriendo ese proceso para la motricidad de la mano y adquirir un proceso escritor.

4. ¿En qué consiste enseñar a escribir?

En darle las primeras bases al niño, permitirle el uso del rasgado, la manipulación de objetos para que en el momento que coja un lápiz se le facilite y sea un proceso más fácil.

5. ¿Cuándo considera usted que se debería iniciar al niño en el proceso de la escritura?

Yo creo que debe ser desde jardín que empieza todo el tipo de manualidades y ya en el grado preescolar, darle lo principal que sería el lápiz y la manipulación de objetos.

6. ¿Cómo se aprende a escribir?

A partir de la observación, a partir de lo que el observe y pueda plasmar en una hoja.

7. ¿Qué rol o papel desempeña el alumno y el docente en el proceso del aprendizaje/ enseñanza de la escritura?

MAESTRO: persona que lo incentive en ese proceso.

ALUMNO: capacidad de recibir ese conocimiento, que realice todas las actividades ya que por falta de interés del maestro se pierde la motivación.

Figura 7. Ejemplo de transcripción de la entrevista por participante

I. ¿A qué le sabe la escritura?

1. Yo pienso que es la habilidad que el niño adquiere desde la primera edad, desde los primeros trazos que realiza. Me sabe a lo más dulce y lo que más enriquece al niño desde la primera edad.
2. Como insipido, a no, eso sería la lectura, la escritura sería algo mmmm... algo como seco, no sé.
3. Pues a mí me sabe a dulce porque es la manera en la que uno se puede expresar libremente y es, es muy placentero expresarse uno por medio de diferentes expresiones.
4. A un ácido ¿por qué? por las dificultades que tengo para escribir, por la ortografía principalmente por eso.
5. La escritura como algo agridulce, porque en cierta manera en un momento que en mi caso me fluye pero hay otras que cuando me la piden no da. Entonces cuando fluye es dulce me parece agradable pero cuando no es como algo amargo.
6. Aah, a dulce ahí puedo expresar lo que estoy sintiendo puede ser a veces dulce, a veces ácido, pues si estoy triste puede ser ácida la escritura.
7. No sé cómo a algo rico... pues porque es por medio que digamos se le hace a uno más fácil expresarse y escribir lo que piensa.
8. Uumm podría asimilarlo con una fruta y posiblemente sería una naranja... pues una naranja agridulce, pues a mí me gusta escribir pero se me dificulta un poco en las palabras que sean entendibles para las otras personas.
9. Escritura un sabor, yo diría que dependiendo del tema que haya que escribir, sería el tema, digamos que (sería el sabor) si, sería el sabor, si, fuera algo que me gustaría, algo que fuera sobre mí, yo creo que sería dulce, pero si fuera digamos un escrito o algo deeee, por ejemplo, en 11 había que hacer un escrito de un libro aa y eso me parecía muy muy jarto entonces no, no lo describiría como salado, como amargo.
10. Mmm aaaah -----aaahh mm yo pienso que también como la lectura aah agridulce ya que pueess eehh no no siento eehh ee me complico mucho al al escribir al.

Figura 8. Ejemplo de compilación de respuestas por cada pregunta

Por otra parte, se les solicitó a los maestros en formación escribir un *relato de vida* en donde pudieran contar su experiencia con el aprendizaje lector y escritor¹³ desde su infancia hasta

¹³ Mencionar la lectura en este ejercicio fue necesario dado que la experiencia de los maestros en formación no podía ser fraccionada en relación al aprendizaje de la lengua, por concebirse estos procesos como complementarios.

el momento actual de sus vidas, el relato fue escogido en este proceso investigativo por tratarse este de un documento de carácter biográfico enmarcado en una técnica cualitativa

(...) a partir de la cual un investigador recoge la narración biográfica de un sujeto. El objetivo del relato de vida no es necesariamente la elaboración de una historia de vida (aunque sí puede serlo, sobre todo si la narración es excepcional o muy representativa del mundo real y representacional de un grupo de sujetos), sino más bien sirve como método para la obtención de información para cualquier tipo de estudio, más aún el de contenido cualitativo. (Pujadas como se citó en García, 1995, p. 47)

El relato de vida planteaba la siguiente consigna: *“El desarrollo del presente taller permitirá suscitar procesos reflexivos sobre el acto de enseñar a leer y escribir en la infancia, a través de ejercicios de escritura que narran vivencias y sucesos sobre los primeros contactos que los maestros en formación experimentaron con la lectura y la escritura desde su niñez. Lo anterior se tomará como fuente de análisis de prácticas didácticas de lengua y a su vez permitirá la identificación de necesidades escriturales en los maestros en formación. Escriba un relato de vida donde evidencie cómo aprendió a leer y a escribir.”*

La escritura del relato estaba enfocada a identificar las diferentes representaciones que validaban los maestros en formación frente al significado de un proceso escritor y lector, al igual que identificar a qué tipo de experiencias didácticas habían sido expuestos en su infancia en lo relacionado al aprendizaje de la lengua.

Estos escritos fueron realizados durante varios periodos de clase, dado que además del análisis del discurso contenido en los mismos, se buscaba mostrar a los participantes que la escritura es un proceso que comporta múltiples momentos cuando se desea evidenciar competencia en el acto escritural. En este sentido, el ejercicio se realizó permitiendo que los maestros en formación diseñaran un primer plan textual teniendo en cuenta 3 dimensiones específicas:

La lectura del mundo, esta dimensión estaba relacionada con las experiencias vividas con sus padres, sus amigos y el contexto en el cual se desarrolló su existencia antes del ingreso a la escolaridad, dado que en este trabajo se concibe que los sujetos de aprendizaje construyen representaciones sobre la escritura y también de la lectura, mucho antes de ingresar a la escuela. De esta manera se entiende que el acto de leer¹⁴ “no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que anticipa y prolonga en la inteligencia del mundo” (Freire, 2010, p. 45). Para orientar y aguzar un poco la memoria de los maestros en formación, en esta dimensión se posibilitaron algunas preguntas orientadoras del proceso escritural.

Lectura y escritura de la palabra, esta segunda dimensión pretendió guiar a los futuros maestros en el relato de sus experiencias en relación con el ingreso a la escolaridad, las maneras específicas cómo aprendieron a escribir y a leer, sus sentires y comportamientos frente a estos procesos, entre otras vivencias importantes relacionadas con el aprendizaje y enseñanza de la lengua. Al igual que la dimensión anterior se proporcionó un derrotero de preguntas orientadoras.

La autoevaluación del comportamiento lector y escritor hoy, esta dimensión, al igual que la entrevista semiestructurada pretendió develar a través de las narraciones escritas de los maestros en formación la relación específica de los anteriores con el acto escritor, descubrir su afinidad o por el contrario su disparidad con dicho proceso. De igual manera comportó unas preguntas base para escribir sobre la misma.

Es necesario precisar que las preguntas base para el escrito como apoyo al diseño del plan textual, fueron necesarias dadas las repetidas expresiones por parte de los maestros en formación sobre “no recordar eventos de la infancia referidos al aprendizaje de la lectura y la escritura”, no

¹⁴ También de escribir

obstante, se hizo claridad en que estas solo eran una guía para el proceso escritural, y en ningún momento de obligatoria respuesta.

A continuación se relacionan los interrogantes sugeridos para el evocar experiencias de infancia y guiar en primera instancia la construcción del plan textual y a su vez la escritura total del texto.

Tabla 4.

Preguntas orientadoras para el relato de vida

Dimensión	Preguntas sugeridas
Lectura del mundo	Describa sus padres
	Describa la casa donde nació
	Describa sus primeros contactos con la naturaleza
	Describa a la persona que lo acompañó cuando estaba pequeño (a)
	Recuerde sobre qué temas le hablaban
	¿Con quién jugaba?
	¿Qué lugares visitó?
	¿Quién le contaba historias?
	Cuente alguna de las historias que recuerda
	¿Cómo eran sus relaciones con otros niños o adultos?
Lectura y escritura de la palabra	Cuente alguna anécdota o suceso especial que haya marcado su vida
	¿Recibió ejemplo lector y escritor de algún adulto?
	Recuerde su primer día de clases
	Describa la escuela donde estudio
	¿Cómo eran sus maestras de primaria y secundaria? Describalas grado por grado.
	Recuerde sus voces, sus rostros, sus gestos, sus palabras, sus métodos, las tareas, las cartillas que utilizaban, la forma como evaluaban, los estímulos, los castigos, el uso que hacían de la biblioteca, la forma como le enseñaron a leer y escribir, sus progresos de un curso a otro hasta la secundaria
	Describa en detalle las situaciones que recuerda con gozo
	Enuncie y narre las situaciones que recuerda con dolor
	¿Cómo se autoevalúa como estudiante en primaria y secundaria?, ¿Qué leía?, ¿Qué escribía?, ¿Cómo le fue?
	¿Cómo ha fue su relación con la lectura en la universidad? (para quienes ya han estudiado algún programa)

Autoevaluación	Para revisar su comportamiento lector y escritor hoy:
del	¿Qué lee?
comportamiento	¿Cuánto tiempo le dedica?
lector escritor hoy	¿Cuáles son sus motivos para leer y escribir?
	¿Qué libros tiene?
	¿Cada cuánto lee?
	¿Dónde prefiere leer?
	¿Visita bibliotecas?
	¿Cada cuánto?
	¿Compra o regala libros?
	¿Qué escribe y para quién?
	¿Cada cuánto escribe?
	¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades en lectura y escritura?
	¿Qué formación tiene o desea para ser una persona autónoma en lectura y escritura?
	¿Qué conceptos tiene de leer y escribir?
	¿Qué implicaciones tienen en usted las ideas que expresa Paulo Freire sobre la importancia de la lectura?
	¿Cómo se autoevalúa en relación con la lectura de Paulo Freire?
	¿Cuáles son las razones que explican su actual relación con la lectura y la escritura?

Los relatos de vida fueron entregados investigadora en versión digital. Una vez se superaron variados momentos escriturales que comprendieron, entre otras cosas, la revisión minuciosa de su texto a través de la reescritura del mismo y la evaluación entre pares. Los maestros en formación también debieron presentar los textos de manera impresa para compartir con el grupo la lectura del mismo, si así lo deseaban. Lo anterior con la intención de realizar una “radiografía grupal” sobre las experiencias vividas y la recurrencia de las mismas entre los participantes. De esta manera tanto los maestros en formación como la maestra investigadora podían realizar reflexiones y expresiones de sentimientos alrededor de estos relatos, lo que se convirtió en discurso valioso para analizar las

necesidades del grupo frente a su proceso de formación referido a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

Finalmente, esta etapa de exploración culminó con la prueba de identificación de necesidades frente a los procesos de planificación y organización de una clase para la enseñanza de la lengua. La anterior se planteó con el ánimo de determinar las formas como los maestros en formación concebían un diseño de clase para enseñar la escritura, evidenciar la estructura que proponían para la configuración didáctica, el tipo de mediación que planteaban y las maneras como concebían a los niños como sujetos de aprendizaje.

Por lo anterior, la consigna planteada fue la siguiente: *“Usted asume un grupo de preescolar o básica primaria en una institución educativa como maestro de lengua. Por lo tanto debe diseñar una intervención didáctica atendiendo al qué y cómo enseñar”*. Se evidenció dificultad en la realización de este ejercicio puesto que muchos de los maestros en formación mencionaban no tener claridad en cómo hacerlo, no obstante se brindó un espacio de confianza que les permitiera entender que no se esperaba una planeación perfecta, por el contrario se necesitaba indagar por las necesidades que ellos develaban en este proceso.

La actividad anterior además de ser valorada y analizada por la maestra investigadora, también fue evaluada por los maestros en formación a través de una rejilla diseñada con la intención de generar procesos de coevaluación y posibilitar el análisis del trabajo de sus compañeros, para que de esta manera, también evidenciaran los posibles aciertos o necesidades de aprendizaje en relación con un proceso de planificación para la enseñanza de la escritura. A continuación se presenta la rejilla mencionada y un ejemplo del diligenciamiento de la misma.

Tabla 5.

Rejilla inicial para valorar el diseño preliminar de la planificación de los maestros en formación.

DATOS GENERALES
Nombre del maestro en formación evaluado:
Nombre del maestro en formación evaluador:
Fecha:

Instrucciones para el evaluador:

Marque con un ✓ si las actividades cumplen o no cumplen con cada uno de los criterios.

Criterios	Sí	No
En el diseño de actividades...	cumple	cumple
1. Se describen los siguientes elementos: nombre de la actividad, tiempo estimado, competencias esperadas, instrucciones, forma de trabajo, recursos de aprendizaje y criterios de evaluación.		
2. Cada uno de los elementos del diseño de la actividad es coherente y pertinente al curso y están redactados con lenguaje claro y adecuado.		
3. Se comunican claramente las instrucciones para realizar la actividad.		
4. Las actividades planteadas implican un desafío intelectual y favorecen el desarrollo de competencias, de pensamiento crítico.		
5. Las actividades se enfocan en las etapas: • Diagnóstico que permita identificar necesidades e intereses de los estudiantes. • Diseño y planeación de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes. • Ejecución de las actividades de acuerdo con la orientación de las competencias propuestas, el plan de actividades y la evaluación de las actividades. • Evaluación que dé cuenta del proceso y de los resultados.		
6. Las actividades demandan del estudiante trabajo individual, en grupo y en sesiones plenarias para contrastar y enriquecer sus aprendizajes, clarificar cuestiones, verificar y consolidar el logro de los aprendizajes.		
7. Las actividades especifican los recursos tecnológicos que el estudiante necesita para consultar y aprender por cuenta propia.		
8. Las actividades se evalúan con base en criterios establecidos.		

Comentarios del evaluador:

Nota: * Este instrumento fue utilizado entre pares, para determinar algunos saberes sobre el proceso evaluativo.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE BUCARAMANGA
PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

LABORATORIO
PEDAGÓGICO I

Rejilla para evaluar el diseño de una intervención didáctica

DATOS GENERALES

Nombre del maestro: Amalia Valenzuela, Erica Cordero
 Nombre del maestro: Uribe Sierra, Ana Gabriela Rubia
 Fecha: _____

Instrucciones para el evaluador:
 Marque con un ✓ si las actividades cumplen o no cumplen con cada uno de los criterios.

En el diseño de actividades...	Criterios	Si cumple	No cumple
1. Se describen los siguientes elementos: nombre de la actividad, tiempo estimado, competencias esperadas, instrucciones, forma de trabajo, recursos de aprendizaje y criterios de evaluación.		✓	
2. Cada uno de los elementos del diseño de la actividad es coherente y pertinente al curso y están redactados con lenguaje claro y adecuado.		✓	
3. Se comunican claramente las instrucciones para realizar la actividad.		✓	
4. Las actividades planteadas implican un desafío intelectual y favorecen el desarrollo de competencias, de pensamiento crítico.		✓	
5. Las actividades se enfocan en las etapas:			✓
• Diagnóstico que permita identificar necesidades e intereses de los estudiantes. • Diseño y planeación de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes. • Ejecución de las actividades de acuerdo con la orientación de las competencias propuestas, el plan de actividades y la evaluación de las actividades. • Evaluación que dé cuenta del proceso y de los resultados.			
6. Las actividades demandan del estudiante trabajo individual, en grupo y en sesiones plenarias para contrastar y enriquecer sus aprendizajes, clarificar cuestiones, verificar y consolidar el logro de los aprendizajes.		✓	
7. Las actividades especifican los recursos tecnológicos que el estudiante necesita para consultar y aprender por cuenta propia.			✓
8. Las actividades se evalúan con base en criterios establecidos.			✓

Comentarios del evaluador:

* 1. le faltan algunos criterios importantes como, el nombre de la actividad, criterios de la evaluación.

* 5. no hace un reconocimiento de su saber previo.

* no da cuenta los resultados esperados por el proceso.

* debe haber más utilización del material, trabajar con las imágenes, en construcción de la historia.

Figura 9. Ejemplo rejilla diligenciada para evaluar una intervención didáctica inicial

Hasta aquí la descripción de los diferentes instrumentos utilizados en la etapa de exploración que permitieron determinar las concepciones que sobre la escritura, su enseñanza y aprendizaje validaban los maestros en formación. La selección de estos instrumentos se realizó minuciosamente con la intención de triangular información y validar la hipótesis planteada a lo largo de este informe, que refiere a que las representaciones que manifiestan los maestros en formación sobre la escritura determinan en gran medida su accionar pedagógico y didáctico, de la misma manera, las experiencias a las que fueron expuestos en su infancia y a lo largo de su vida en relación al aprendizaje y enseñanza de la escritura, tienden a repetirse, si no se hace tomar conciencia de ello y se logran trasformaciones pedagógicas y didácticas al respecto. De esta manera, la entrevista semiestructurada develó las concepciones, el relato de vida reconstruyó las

experiencias a las que fueron expuestos los maestros en formación y finalmente, la prueba de identificación de necesidades sobre la planificación develó a través de un diseño virtualizado el posible quehacer en el aula.

3.2 Segundo momento. Diseño de la Secuencia Didáctica

Una vez recolectados y analizados los discursos como fuentes de información se logró identificar las concepciones que los maestros en formación tenían sobre la escritura, por lo que se hizo necesario el diseño de una secuencia didáctica que propendiera por la formación de maestros para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura desde un enfoque sociocultural y discursivo de la lengua. De esta manera, resultó evidente que la formación pedagógica y didáctica constituye una problemática que requiere la generación de estrategias para la transformación de la práctica futura. En línea con lo anterior, a continuación se detallan las fases y sesiones a las que se tuvo lugar durante el desarrollo de la SD.

Fase 1 cambiando concepciones, esta fase se diseñó con el objeto de permitirle al futuro educador tomar conciencia de las concepciones que validaba acerca de la escritura y su escenario didáctico, por ello se deriva en la oportunidad de poder colectivizar las categorizaciones y análisis que se hicieron de las múltiples respuestas en sus entrevistas, para que desde la visión de un aprendizaje significativo los maestros en formación reconocieran qué sabían, qué ignoraban y qué necesitaban saber para intervenir en un proceso de enseñanza de la lengua y particularmente de la escritura.

Posterior a este ejercicio, se dio inicio a un proceso de fundamentación, que en primer momento le permitió al maestro en formación confrontar sus saberes previos sobre la concepción de escritura con los nuevos aportes derivados de fuentes teóricas de diversos autores, en ese sentido

susitar un proceso de reacomodación de estructuras cognitivas que le permitiera al futuro educador configurarse como un sujeto de saber, atendiendo a la premisa de que nadie enseña de lo que no sabe. Lo anterior permite en cierta manera provocar cambios en los imaginarios que los maestros en formación configuren sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. De acuerdo con lo anterior, la fase 1 determinó 14 horas de clase distribuidas en 4 sesiones.

La primera sesión utilizó 4 horas de clase y se desarrolló a través de una estrategia denominada “También caerás” (juego de roles, representación de una actividad ficticia en donde se involucró un docente, estudiantes y un observador). La clase inició con la vista “inesperada” para los estudiantes de una maestra que les orientaba la asignatura de Necesidades Educativas Especiales en el PFC, quien en previa concertación con la maestra investigadora, pero no con los estudiantes, solicitó con urgencia la escritura de un ensayo sobre la última temática abordada en la asignatura, argumentando la necesidad de obtener notas.

Posteriormente, la maestra invitada profirió el título del ensayo y dio una hora de tiempo para la escritura del mismo. La maestra investigadora actuó como observadora en este tiempo y esperó la reacción de los estudiantes, mientras tomaba nota discretamente de los comportamientos asumidos por los maestros en formación frente a intempestiva consigna. Se esperaba evidenciar en los futuros educadores acciones sumisas y empezar a escribir o acciones de protesta ante tan inesperada situación.

La mayoría de los maestros en formación mostraron acciones de protesta; no obstante, ante la imposición de la maestra invitada acceden a escribir con expresiones desalentadas. Transcurrido un tiempo aproximado de 10 minutos, la maestra invitada solicitó a los estudiantes que no siguieran escribiendo, puesto que debía salir del aula. En este momento se dio por terminado el juego de roles.

Acto seguido, la maestra investigadora inició una reflexión haciendo énfasis en el proceso de escritura a través de la siguiente pregunta *¿por qué protestan si ustedes saben escribir?* Los estudiantes dieron sus respectivas conclusiones de manera oral y el conversatorio se dirigió a reconocer que este tipo de prácticas conductitas y autoritarias son recurrentes con los infantes que están aprendiendo a escribir, al respecto y a manera de cierre de este primer momento los maestros en formación escribieron algunas conclusiones, a continuación en la imagen se detallan algunas evidencias.

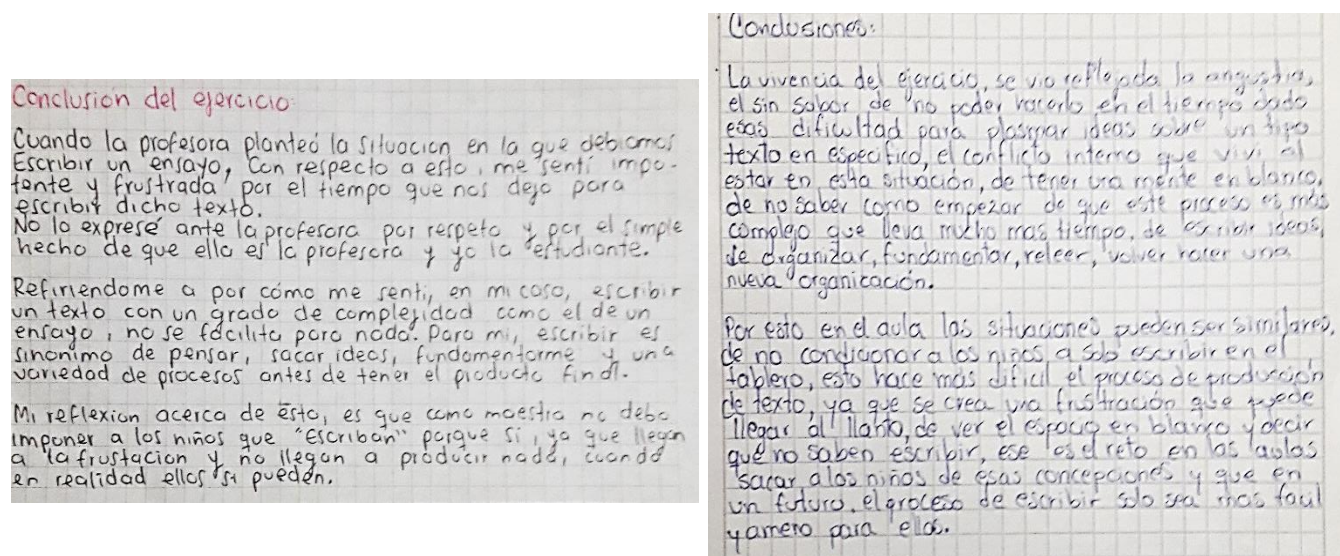


Figura 10. Evidencias sobre las conclusiones del ejercicio sesión 1

En el segundo momento de la jornada se les presentó a los maestros en formación un video titulado *¿Qué hacer cuando un niño se retrasa en la lectura y escritura?* (https://youtu.be/tr_RDjNP9io), el discurso que se expresó en ese video representaba derivaciones de un enfoque gramatical de la enseñanza de la lengua y fue escogido con la intención de generar en los maestros en formación un desequilibrio cognitivo, pues el video comporta variadas respuestas desde la visión del mencionado enfoque al interrogante inicial. Los estudiantes analizaron el discurso alrededor de las siguientes preguntas *¿cuál es su postura respecto a la*

solución brindada por la interlocutora en el video a la problemática planteada?, ¿realmente podría afirmarse que un niño se retrasa en la escritura?, ¿qué le significa la palabra retraso? De esta manera se evidenciaron los saberes que sobre el proceso escritor validaban en ese momento los maestros en formación. El ejercicio se realizó de manera oral.

Luego se entregó a cada maestro en formación algunas definiciones sobre ¿Qué es escribir? desde diferentes autores (Josette Jolibert, Delia Lerner, Emilia Ferreiro y Daniel Cassany). A continuación los estudiantes tuvieron un espacio de lectura silenciosa e individual para posteriormente tener la oportunidad de resolver la anterior situación problema a la luz de los conceptos estudiados. Para finalizar y a manera de profundización se solicitó la consulta sobre el concepto de escritura desde la perspectiva de otros teóricos y la elaboración de un gráfico que recogiera los conceptos de escritura estudiados durante la sesión, incluyendo la propia construcción.

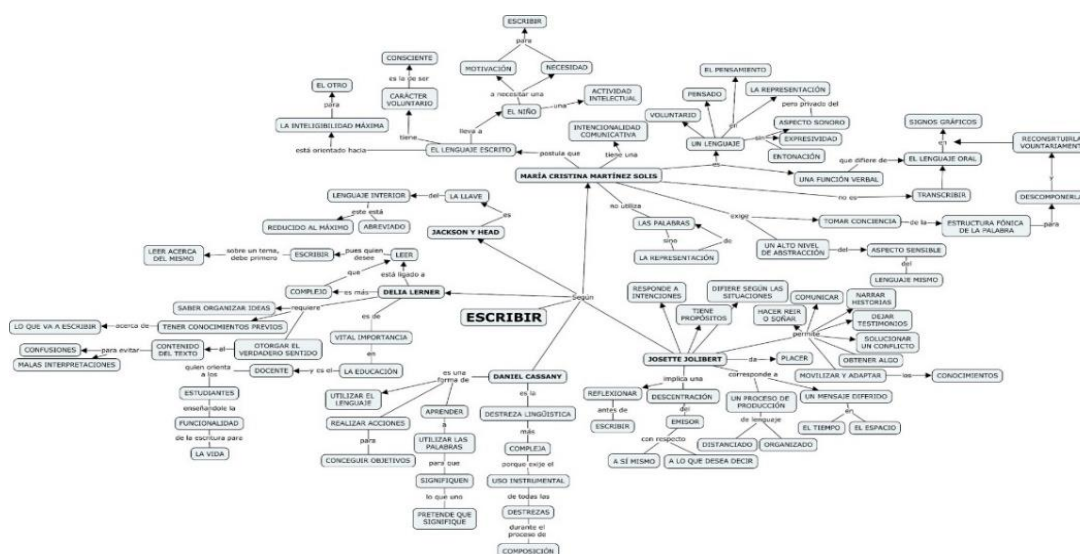


Figura 11. Esquema individual sobre la concepción de escritura

La segunda sesión se desarrolló a través de la estrategia de *lectura* y fue ejecutada en 3 horas de clase, en esta, la maestra junto con sus estudiantes acordaron con anterioridad las preguntas que se harían en una entrevista estructurada maestros en ejercicio de la sede A y B de la ENSB, sobre escritura. Surgieron variadas preguntas pero se seleccionaron las siguientes *¿Qué es escribir?, ¿qué se escribe en el aula?, ¿para qué se escribe en el aula?* Luego, se organizaron los equipos para desplazarse a las instalaciones de la institución donde se encontraban los docentes. El ejercicio consistió en entrevistar a maestros de diferentes asignaturas para conocer las concepciones que tenían respecto al ejercicio escritural.

Al regresar al aula, se consignaron algunas respuestas de los maestros en ejercicio en el tablero. Luego, se abrió un espacio para colectivizar los hallazgos a partir de lo construido sobre escritura en la sesión anterior permitiendo llegar a conclusiones desde lo expuesto por los compañeros. Acto seguido, la maestra entregó el texto base de la sesión *“Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario”* *“Delia Lerner. Capítulo 1* y realizó algunas preguntas acerca de la autora, se les indicó que tomarán nota acerca de lo leído alrededor de los siguientes cuestionamientos, *¿cuál es la problemática planteada por la autora en el texto?, ¿Cuáles son las necesidades apremiantes respecto a la enseñanza de la lengua que sugiere el texto? ¿Cuál podría ser su aporte como futuro educador para minimizar las tensiones sobre la didáctica de la lengua planteadas en el texto?* El ejercicio anterior fue realizado durante la lectura.

Una vez terminada la lectura del documento, se dio apertura a un conversatorio donde los maestros en formación discurrieron sobre sus prácticas pedagógicas y didácticas realizadas en el grado de transición, las cuales tuvieron lugar en el primer semestre académico del año 2015 en el marco del Laboratorio Pedagógico I. El conversatorio mantuvo como eje central la siguiente pregunta *¿qué relaciones encuentra entre las tensiones descritas en el documento y las vividas en*

los campos de práctica? Lo anterior con la intención de establecer un proceso metacognitivo frente a las acciones emprendidas en prácticas pasadas.

Para dar finalización a la sesión, los maestros en formación fueron invitados a construir un cuadro síntesis que evidenciara el significado otorgado al texto en relación con los siguientes aspectos: lo real, lo posible y lo necesario (ítems principales del capítulo). Además durante el desarrollo de la sesión se registraron las conclusiones sobre *¿qué se escribe?* y *¿para qué se escribe en el aula?* y como valor agregado *¿qué es escribir?*

Tabla 6.

Recopilación de respuestas ofertadas por maestros en ejercicio

¿QUÉ ES ESCRIBIR?	¿PARA QUE SE ESCRIBE EN EL AULA?	¿QUÉ SE ESCRIBE EN EL AULA?
- Escribir es un proceso donde se recopila la observación de imágenes símbolos para crear un texto.	- Para registrar la información que el profesor enseña, para registrar actividades en el aula.	✓ La comprensión de conceptos, el vocabulario y las reflexiones.
- Escribir es pensar.		✓ Se escribe reflexiones
- Escribir es redactar con una serie de símbolos ideas pensamientos sobre una superficie física.	- Para exponer mis ideas opiniones, argumentos, análisis de una obra, para responder exámenes.	✓ Vocabularios ✓ Procesos , gráficos, ideas
- Escribir es el arte de plasmar ideas de manera consciente.		✓ Opiniones, análisis
- Es expresar lo que se siente, las reflexiones, comprensiones, abstracciones, después de haber realizado observaciones de contexto y del mundo que nos rodea.	- Se escribe para ser consciente del aprendizaje, para realizar metacognición, para la apropiación de conocimiento como mecanismo del	✓ Ideas del profesor ✓ Creaciones literarias, apuntes de clase, transcripciones
- Es el arte de poder expresar por medio de palabras escritas		✓ Para los maestros planeaciones, diarios de campo.

nuestros sentimientos ideas, formas de ver el mundo, también pudiera decirse que es el ejercicio ideal de ser humano en el que tiene la oportunidad de compartir con los demás sus puntos de vista, sus inquietudes y sus emociones.	desarrollo de la creatividad.
- Escribir es redactar notas con sentido lógico	- Para aprender
- Es contar una historia ya sea real o inventada.	- Para completar el proceso de conocimiento.
	- Para ordenar ideas y luego comunicarlas.
	- Para comunicar y transmitir conocimientos.
	- Para redactar ideas que lleven a dar respuestas a temas específicos.
	- Para contextualizar un pensamiento, una práctica de laboratorio una manera de toma de decisiones.

El desarrollo de la tercera sesión comportó 3 horas de clase y la estrategia planteada fue el análisis de un corpus de escritura (elaborados por niños de transición). Para el desarrollo de esta sesión se hizo entrega a los maestros en formación de un material seleccionado sobre las escrituras elaboradas por niños de transición (las cuales fueron recopiladas en el marco de la práctica pedagógica en el grado transición en el primer semestre del año 2015), la consigna dirigida a los maestros en formación fue que ordenarán los textos escritos por los niños de los menos evolucionados a la más evolucionados enumerando de 1 a 10.

Posterior a este ejercicio individual, se invitó a los maestros en formación a realizar una reflexión colectiva acerca de los criterios utilizados para categorizar los textos, por ello se les plantearon las siguientes preguntas: *¿Qué elementos tomó en cuenta para ordenar los textos?*, *¿considera que hay relación directa entre el tipo de producción y la edad de los autores?*, de esta manera se solicitó en plenaria argumentar sus respuestas y elaborar un discurso oral consciente respecto al ejercicio.

Acto seguido se sugirió un trabajo grupal en donde se solicitó a los maestros en formación confrontar los resultados de su análisis y las diversas categorizaciones que sobre los textos elaboraron cada uno de los miembros del grupo y debatir a la luz de la teoría estudiada los criterios más acertados para resolver la situación.

Luego hizo entrega de una rejilla que fue diseñada para evaluar la escritura de los niños según los niveles planteados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, la rejilla fue analizada con los maestros en formación, desde los saberes ya construidos hasta el momento y después se propuso la lectura del texto “Antes de empezar: qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura” de Miriam Nemirovsky. Esta lectura se realizó en primera instancia de manera individual y posteriormente se realizó un proceso de lectura compartida en los grupos de trabajo asignados.

Después se propuso la visualización de un video de la conferencia “La importancia del nombre propio de Emilia Ferreiro” (https://youtu.be/F_8o_IXPV94), el cuál contextualizó un poco más la teoría abordada durante la sesión y permitió realizar una relación intertextual entre variados tipos de discurso. Para finalizar, los maestros en formación elaboraron un esquema con los rasgos que caracterizan el proceso de adquisición del lenguaje escrito y la importancia de la escritura del nombre propio en este proceso.

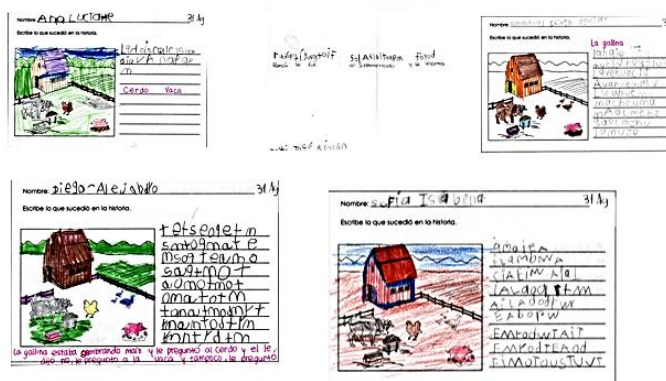


Figura 12. Textos para clasificar elaborados por niños del grado transición

La cuarta sesión determinó 4 horas de clase y se implementó a través de la estrategia análisis de corpus de escritura (elaborados por niños de primaria). Para el desarrollo de la misma la maestra asesora presentó a los maestros en formación a través de diapositivas algunos textos escritos por niños de primaria. (Tomados de los Lineamientos de Lengua Castellana), a medida que se presentaba cada texto a los estudiantes, se planteaba la siguiente pregunta ¿cómo evaluarían ustedes estos textos?, en este sentido se permitió que los maestros en formación leyeron el texto, lo analizaran y presentaran sus observaciones para realizar una evaluación cualitativa-descriptiva desde los saberes y concepciones que manejaban los futuros educadores de la enseñanza y evaluación de la lengua.

Posterior a este ejercicio de evaluación descriptiva que hicieron los maestros en formación, la maestra asesora presentó una tabla que ilustró los niveles de análisis y producción de textos

(extraída de los lineamientos curriculares), la tabla fue explicada por la maestra asesora, y analizada con los maestros en formación. Acto seguido se mostró la evaluación de los textos escritos de los niños a la luz de los elementos trabajados en la tabla anterior y de las categorías para el análisis de la producción escrita. De esta forma se explicó a los maestros en formación cómo se evalúa por competencias. Luego se hizo entrega de una rejilla basada en los criterios planteados anteriormente, que fue analizada por los maestros en formación y la maestra asesora.

Luego se solicitó a los maestros en formación que comentaran con otro compañero (a) qué acciones realizarían en el aula para favorecer la aproximación de los niños al lenguaje escrito, para ello debió registrar sus conclusiones en el portafolio y prepararse para compartir en plenaria las construcciones elaboradas en la sesión.

Para finalizar, se anunció en esta sesión que para un próximo encuentro tendrían que visitar las instituciones campos de práctica para aplicar un ejercicio de identificaciones de necesidades con los niños de primaria que permitiera valorar sus procesos escriturales.

Habiendo establecido un proceso de conceptualización sobre la escritura, se empezó a movilizar un ejercicio de fundamentación didáctica, en la *fase 2 denominada ¿Y ahora cómo enseño a escribir?* En esta etapa se pretendió construir con el futuro educador criterios claros sobre lo que se hace necesario para intervenir didácticamente en la enseñanza de la lengua y particularmente de la escritura desde un enfoque sociocultural y discursivo, para lo cual se apoyó el trabajo en el diseño de talleres que le permitieron al futuro educador reconocer lo que es necesario para formar niños escritores desde una visión planteada por expertos en el tema como lo son Josette Jolibert, Daniel Cassany, Ana Camps, Gloria Rincón Bonilla, entre otros. De igual forma se realizaron análisis de prácticas y secuencias didácticas desde dos miradas, las que se ubican entre prácticas exitosas y significativas, y las que necesitan ampliar su mirada restringida

de lo que implica la formación de sujetos usuarios de la lengua escrita. En este sentido, la fase 2 estuvo compuesta por 4 sesiones de clase, las cuales se describen a continuación.

La sesión 5 se desarrolló en 4 horas de clase y su estrategia fue la denominada *la telaraña*. Antes de iniciar la actividad, la maestra asesora preparó una madeja de lana y una cantidad de preguntas escritas de manera independiente que fueron depositadas en una bolsa de papel.

Para dar inicio a la sesión la maestra asesora solicitó a los estudiantes organizarse fuera del aula (en el patio de la institución) en circunferencia y explicó la dinámica de la telaraña¹⁵. Acto seguido la maestra hizo entrega a cada maestro en formación de una pregunta referente a las formas como debe darse el proceso escritor y sus relaciones con el entorno. Se dio inicio al juego y el primer participante escogido debió lanzar la madeja de lana a la persona que deseada y plantearle la pregunta asignada. En la misma tónica se continuó con todos los participantes. Se hizo la salvedad que para efectos de avance en el ejercicio las respuestas debían ser rápidas.

Durante el desarrollo de la actividad el maestro asesor grabó la conversación de los maestros en formación para determinar los saberes previos y los avances que se empiezan a tener en cuanto a procesos de concepción sobre la escritura y su didáctica. Después de culminar el ejercicio el maestro asesor suscitó una reflexión grupal del ejercicio a través de la pregunta *¿de qué se dieron cuenta?*

Posterior a la reflexión oral, se hizo entrega a cada maestro en formación de una hoja donde se encontraban dos registros de clase, se solicitó que en pareja leyeran los fragmentos y analizaran la información de cada uno, identificando las ideas que subyacen a las prácticas de ambas educadoras, respecto al sujeto que aprende, a la forma de enseñanza, a las características de cada

¹⁵ Esta estrategia fue resignificada por la maestra investigadora, pues originalmente se conoce como un juego para presentación de grupos.

una de las situaciones didácticas, al tipo de intervención que realizan (por ejemplo: da instrucciones, hace preguntas, proporciona información), al tipo de interacción que se da entre los niños (por ejemplo: qué dicen, que hacen).

Al respecto posteriormente, se solicitó la elaboración de un cuadro o esquema con la información obtenida. (Lo anterior con la intención de suscitar reflexiones acerca de que no basta con imitar procesos o actividades, sino que se hace necesario conocer las perspectivas teóricas que las respaldan y este sentido las decisiones didácticas asumidas. Acto seguido, se presentaron de manera oral las conclusiones del grupo y para finalizar se les solicitó que escribieran un texto reflexivo donde se permita evidenciar según las construcciones propias *¿qué se hace necesario saber y saber hacer para que un maestro enseñe a escribir adecuadamente?*

Tabla 7.

Tabla de preguntas para el ejercicio de la telaraña

1. ¿Cuál proceso subordina a cuál enseñar las letras del alfabeto o proponer a los niños a producir textos?
2. ¿Qué papel cumple la oralidad en el aprendizaje de la escritura, o se trata de procesos independientes?
3. Explique el siguiente enunciado: Identifica la correspondencia entre el léxico empleado y el contexto o auditorio al que se dirige el texto.
4. ¿Para qué enseñamos a leer y escribir?
5. ¿Se trata de enseñar a escribir o de construir las condiciones para que el niño se descubra productor de textos?

6. ¿Debemos trabajar para garantizar que los niños y niñas ingresen a la cultura escrita, o debemos enseñar el sistema escrito?, en cualquier caso, ¿cómo hacerlo?
7. ¿Qué significa escribir?
8. ¿Qué significa ser productor de textos?
9. ¿Qué función cumple la maestra en la enseñanza de un proceso escritor?
10. ¿Qué función cumplen los adultos y los niños y niñas que ya saben leer y escribir convencionalmente en este proceso de enseñanza?
11. ¿Por qué no enseñar a leer por letras o sílabas?
12. ¿Nuestros alumnos aprenden lo que nosotros pretendemos cuando copian?
13. ¿Cuán significativo es para los alumnos la elaboración de planas?
14. ¿Puede tener un sentido pedagógico el copiado?
15. ¿cómo enseño a escribir a partir del nombre propio, cuando en mi aula hay 40 alumnos?
16. ¿Desarrolla el aprestamiento los procesos de desarrollo cognitivo que los alumnos necesitan, o es más una ejercitación de destrezas motoras?
17. ¿Cómo podemos, como docentes, promover procesos de desarrollo cognitivo al enseñar el lenguaje?
18. ¿Qué ha sido más importante para nosotros las y los maestros: la normatividad de la lectura y la escritura (los contenidos gramaticales y ortográficos) o la

funcionalidad de la clase de la lectura y la escritura (que los niños comprendan lo que escuchan, que se expresen oralmente, que comprendan lo que leen y expresen por escrito sus ideas)?
19. ¿No sería más interesante y más valioso que nuestros niños y niñas estudiaran la lengua para facilitar la comunicación y la vida en sociedad?
20. ¿Será posible que la clase de lengua permita a nuestros alumnos expresarse mejor de forma oral y escrita, además de que puedan comprender mejor lo que oyen y lo que leen?
21. Solicite a su compañero que explique la siguiente frase “El absurdo de la escuela tradicional es que se escribe nada y para nadie. Todo el esfuerzo que la escuela tradicional pide al niño es el de aprender a escribir.” Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez
22. ¿Qué es escribir?
23. Explique el siguiente enunciado y diga a que función del lenguaje pertenece: Identifica el propósito que debe tener el texto para cumplir con las condiciones del contexto o las exigencias de la comunicación.
24. Evalúa el orden o secuencia que deben tener las ideas en un texto para lograr la coherencia y unidad de sentido.
25. Explique el siguiente enunciado y diga a que función del lenguaje pertenece: Establece relaciones de sentido entre palabras o expresiones para dar cuenta de posibles campos semánticos.
26. Explique el siguiente enunciado y diga a que función del lenguaje pertenece: Evalúa en un texto escrito el uso adecuado de los elementos gramaticales

(concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación).
27. Explique el siguiente enunciado y diga a que función del lenguaje pertenece: Identifica el armazón o estructura del texto
28. ¿Cuál es la acción más importante que puedo hacer para ayudarle a mis estudiantes a aprender a escribir?
29. Analice y responda a la siguiente situación: “Mi hijo de dos años adora contar historias pero aún no está interesado en la escritura manual”. ¿Alguna sugerencia?
30. ¿Qué debería escribirse en el aula?
31. Analice y responda a la siguiente situación: “Mi niña de tres años puede frustrarse mucho al intentar escribir. ¿Qué puedo hacer para que tenga más éxito en estos intentos?
32. ¿Para qué debe escribirse en el aula?
33. ¿qué escriben los niños?
34. ¿Qué tan importante son los errores de ortografía cuando un niño está aprendiendo a escribir?
35. ¿Cuál consideras que ha sido tu mayor aprendizaje en este curso?
36. ¿Qué recomendaciones harías a un colega que quiere enseñar a escribir a sus estudiantes?

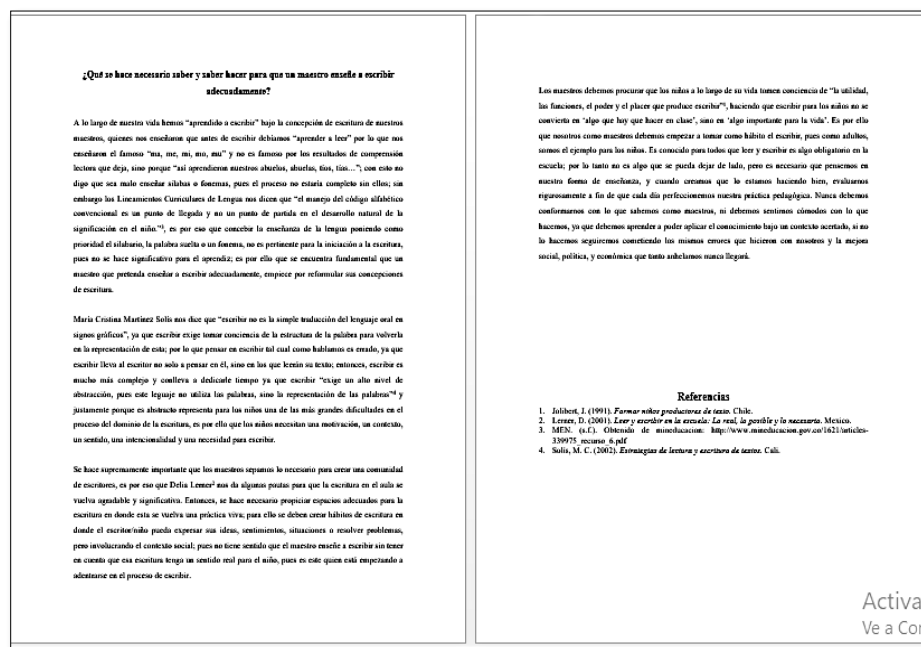


Figura 13. Evidencia texto reflexivo

La sesión 6 comportó 4 horas de clase y la estrategia utilizada fue la de SQA (qué sé, qué quiero saber y qué aprendí) implementada sobre la lectura del documento *Enfoques lingüísticos para la enseñanza de la lengua* de Daniel Cassany. Antes del ejercicio base de la sesión, la maestra solicitó la lectura de algunos textos reflexivos escritos en la sesión anterior, con la intención de colectivizar los saberes construidos y valorar a nivel grupal los avances referidos, se copiaron en el tablero algunas ideas que fueron recurrentes en los textos de los maestros en formación respecto a lo necesario para enseñar lengua (lo anterior con la intención de llegar a suscitar la necesidad de conocer los determinados enfoques lingüísticos).

Después de ello se entregó a los maestros en formación el texto *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita* y posteriormente se invitó a los maestros en formación a

completar las dos primeras columnas del cuadro SQA ¿qué sé?, ¿qué quiero saber?, lo anterior se resolvió partiendo de la lectura de los paratextos del documento entregado (título, subtítulos).

Se realizó posteriormente la lectura individual del texto para construir el significado global del mismo y se propuso la elaboración de un cuadro comparativo de cada uno de los enfoques abordados desde los criterios asignados por el maestro asesor: origen e influencia del enfoque, características generales, currículo o programación, práctica y ejercicios en clase. Después se solicitó a los estudiantes organizarse en grupos de trabajo para compartir el ejercicio de lectura y posteriormente de manera individual completar la columna del SQA (qué aprendí).

Al terminar este ejercicio se solicitó a los maestros en formación pensar en un ejercicio que se pudiera plantear a los niños de los diferentes campos de práctica para determinar el nivel de escritura en el que ellos se encuentran en los diferentes grados, para ello los maestros en formación se reunieron por grupos de grados de cada institución a la que fueron asignados y plantearon la posible actividad para implementar con los niños. Los líderes de los equipos presentaron al grupo su propuesta y se decidió en conjunto cual actividad implementar.

Acto seguido la actividad fue perfeccionada y estructurada para ser enviada a todos los maestros en formación, se aprueba su aplicación¹⁶ por parte de la maestra asesora. Finalmente se recuerda a los estudiantes traer esos insumos a la clase siguiente para trabajar con ellos.

La sesión 7 se realizó en 3 horas de clase, la estrategia que se utilizó fue la de análisis de textos, para ello los maestros en formación llevaron a la clase los insumos recogidos durante la aplicación de la prueba el día anterior. Para iniciar la maestra asesora preguntó a los maestros en formación cómo les fue con la actividad de identificación de necesidades y se permitió a los

¹⁶ El permiso para la aplicación se ha solicitado con anterioridad y la prueba se implementa en horas de la tarde

maestros en formación que expresaran sus sentires frente al proceso. Después de ello, se les solicitó que clasificarán los escritos de los niños, utilizando la rejilla estudiada y analizada en la sesión 4.

Para realizar la actividad anterior, los maestros en formación debieron haber leído cada uno de los escritos de los niños y evidenciar las características que presentan, para poder intentar por primera vez clasificar estos textos. Ante la presencia de alguna duda en el proceso se pudo consultar a algún compañero o a la maestra asesora. Posteriormente, cuando ya se clasificaron los textos, el maestro en formación debió elaborar una gráfica que representara los porcentajes de estudiantes que estaban en determinado nivel y plantear los argumentos a la luz de los criterios estudiados.

Una vez culminado este ejercicio se solicitó a los maestros en formación organizarse por equipos de grados (1°, 2°, 3°) de cada institución asignada para realizar la práctica pedagógica y presentar las conclusiones de los hallazgos al grupo de trabajo. Se unificaron los resultados por grado y se presentaron a todo el colectivo de aula.



Figura 14. Ejemplo de análisis de textos escritos de los niños por grados

La sesión 8 se desarrolló en 3 horas de clase y la estrategia utilizada fue el debate. La maestra indicó a los maestros en formación la intención de plantear un debate para la jornada

académica. El debate giró en torno a las posibilidades de enseñar o no a escribir en un aula de cuarenta estudiantes desde una visión sociocultural y discursiva. Se explicó que para la preparación del debate se debió tener como base todo lo aprendido en las sesiones anteriores, pero además evidenciar mayor claridad en los criterios necesarios para enseñar a escribir desde este enfoque.

Por lo anterior, se hizo entrega del documento *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo (páginas 15 a la 29 y de la 32 a la 35)*. Para esta actividad se propuso elaborar unas notas de lectura y precisar los principios que orientan el proceso de estructuración de configuraciones didácticas para la enseñanza de la lengua desde un enfoque sociocultural y discursivo. Posterior a ello y para establecer una relación intertextual, se escribió en el tablero la siguiente proposición “Escribir bien es producir textos gramaticalmente correctos versus escribir bien es construir textos ajustados a una situación comunicativa”, acto seguido se presentó a los estudiantes dos casos de maestros que trabajan procesos de escritura en el aula. Los casos están presentados paralelamente. Se plantearon posteriormente unas preguntas alrededor de las cuales suscitar una discusión. *¿Cuál es el lector y el propósito del texto en cada una de las dos situaciones? ¿Cuál de ellas corresponde a una situación comunicativa real? ¿Qué es lo que la hace real? ¿De qué manera la situación comunicativa en cada uno de los casos examinados propicia o trunca el aprendizaje sobre la escritura? ¿Existen otros aprendizajes distintos a los relacionados con la escritura que sean construidos en las aulas de las maestras? ¿Cuáles son estos aprendizajes?*

Para finalizar, los maestros en formación elaboraron una síntesis de la lectura abordada durante la jornada para ubicar en su portafolio y prepararon el diseño por grupo de un cartel sugestivo que sintetizara los principios estudiados desde este enfoque y que mereciera ser leído por maestros en ejercicio de educación básica primaria.

Una vez abordados los procesos de fundamentación conceptual y didáctica se dio *paso a la fase 3 de la secuencia denominada ¿Y del diseño qué?*, etapa que suscitó el acto de planificar y las implicaciones que ello conlleva, desde el reconocimiento de lo que significa propiciar ambientes de aprendizajes que generen el desarrollo de competencias para formar sujetos usuarios de la lengua escrita, por lo tanto, el futuro educador necesitó reconocer el momento de planificación didáctica como un evento creativo que debe concebir a los estudiantes como sujetos activos en su proceso de aprendizaje y concebirse a sí mismo como orientador y mediador de dicho proceso. Para lo anterior se construyeron conjuntamente planificaciones de secuencias didácticas para los grados 1º, 2º y 3º de educación básica primaria.

La sesión 9 se desarrolló en 4 horas de clase y comportó la estrategia de análisis y comparación de secuencias didáctica para la enseñanza de la lengua. Como actividad previa la maestra con anterioridad había enviado a los maestros en formación unos enlaces para la revisión de una secuencias didácticas sistematizadas por maestras de primaria atendiendo al enfoque sociocultural y discursivo, este ejercicio tuvo como finalidad analizar una secuencia didáctica para determinar que más que decodificar y combinar de letras, se trata de escribir con el fin de comunicar “algo” a “alguien”.

La maestra asesora organizó el grupo por equipos y planteó preguntas alrededor de los cuales debía analizar la secuencia entregada. *¿Qué significa escribir? ¿Qué significa ser productor de textos? ¿Qué función cumple la maestra?* A partir de estas preguntas se propuso conversar con sus compañeros acerca de lo que significa descubrirse productor de textos en el primer ciclo. Después de este ejercicio se realizó una plenaria para colectivizar las conclusiones a las que se llegaron después del análisis de la secuencia.

Se propone posteriormente, la escritura de un texto argumentativo que responda al interrogante: *¿Es posible formar en una escuela donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir?* De esta manera culminó la sesión.

La sesión 10 determinó 4 horas de clase y su estrategia estuvo orientada a descubrir las concepciones que tenían los maestros en formación sobre lo que implica planificar una clase, más específicamente una secuencia didáctica. Para ello se dio la oportunidad a los maestros en formación de expresar los posibles elementos que constituyen una planificación, se les solicitó que enunciarán posibles interrogantes a los que se respondería con una configuración didáctica. En esta ejercicio se esperó llegar a la conclusión que para planificar se deben tener en cuenta los siguientes interrogantes: *¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿cuándo enseñar? y a ¿quién enseñar?*

Acto seguido se presentaron nuevamente las secuencias leídas en las sesiones anteriores y se invitó de manera grupal a identificar en cada secuencia los elementos que dan respuesta a los interrogantes planteados con anterioridad. De otra parte, se hizo hincapié en la necesidad de reconocer el grado de articulación que caracterizan las actividades propuestas dentro de las secuencias didácticas, para ello se solicitó por grupo de trabajo colaborativo la elaboración de una síntesis sobre la secuencia de actividades que constituía la configuración didáctica asignada. Finalmente, esa síntesis fue colectivizada al grupo en general, con la intención de reconocer variadas estrategias para enseñar la lengua desde un enfoque sociocultural y discursivo.

En la sesión 11 se utilizaron 3 horas de clase y comportó la estrategia de lectura. Para esto se solicitó nuevamente el texto de Daniel Cassany sobre *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*, y se especificó a los maestros en formación que se abordaría solo lo

relacionado con el enfoque basado en el proceso. Para desarrollar esta sesión, se presentaron a los estudiantes dos situaciones de clase que evidenciaban dos formas distintas de concebir la escritura, las anteriores fueron proyectadas en video beam y leídas grupalmente.

Se invitó posteriormente a dialogar sobre las actuaciones de las docentes protagonistas a través de los siguientes interrogantes: *¿Qué acciones de los docentes evidencian su acompañamiento al proceso de escritura? ¿Cuál de las dos situaciones refleja una concepción de escritura como producto?, ¿por qué?, ¿cuál situación ilustra una práctica de escritura entendida como proceso? ¿cuáles son los momentos que la maestra propuso para adelantar la escritura como proceso?, ¿cuál de las dos situaciones le da más elementos al estudiante para mejorar sus procesos de producción escrita?, ¿por qué?* La anterior discusión se realizó desde la mirada de unos maestros en formación portadores de saber frente al tema, por lo que participaron con discursos argumentados y apoyados en el texto solicitado para la clase.

La sesión 12 se desarrolló en 3 horas de clase y tuvo como objeto la construcción del concepto de secuencia didáctica. Para lo anterior se envió con anterioridad a los maestros en formación el documento *Instrumentos para la planeación, el seguimiento y el primer análisis de secuencias didácticas (SD)* de Mauricio Pérez Abril. Este documento fue abordado con la estrategia de lectura dirigida y necesitó la mediación directa de la maestra asesora para realizar algunas comprensiones pertinentes sobre el texto.

Una vez leído y “comprendido” el documento asignado, se solicitó a los maestros en formación elaborar una síntesis sobre los elementos esenciales que conlleva la elaboración de una secuencia didáctica.

Después de haber superado las anteriores etapas, en *la cuarta y última fase de la secuencia denominada ¡Un experto diseñando!* se propuso que los maestros en formación realizaran un

proceso de exploración en los diferentes campos de práctica donde realizaron un ejercicio de lectura de contexto referido a lo que implica para esas instituciones la formación de niños lectores y escritores desde el análisis de elementos didácticos como lo son los cuadernos, los libros de texto, las diferentes guías y evaluaciones que se utilizan y son aplicadas con los niños, así como cortas entrevistas a las maestras en ejercicio y a los estudiantes. Posterior a ello, el desarrollo total de la etapa comportó el diseño de secuencias didácticas para las intervenciones futuras en los campos de práctica.

En línea con lo anterior, la sesión 13 se desarrolló en 4 horas clase y contempló una visita a los campos de práctica para realizar un reconocimiento del contexto en general y determinar necesidades de los niños frente al proceso de aprendizaje de la lengua. Posterior a esta visita, los maestros en formación fueron organizados en equipos de trabajo para iniciar la escritura de la propuesta de intervención sobre la enseñanza de la escritura en las diferentes aulas de clase, lo anterior tomando como base los saberes construidos y los fundamentos estudiados a lo largo de la SD. Los maestros en formación durante la escritura de la propuesta en el aula contaron con la presencia de la maestra asesora para guiar el trabajo. No obstante, los maestros en formación tuvieron que realizar trabajo autónomo independiente para avanzar en la propuesta. Los anteriores entregaron por correo electrónico las planeaciones con los requerimientos que se formularon.

En la sesión 14, desarrollada en 4 horas de clase, los maestros en formación presentaron de manera oral y con soporte de “Word” en el computador portátil la primera versión de la secuencia explicando brevemente cada una de las actividades propuestas y teniendo en cuenta los contenidos a enseñar desde las diferentes asignaturas del plan de estudios. El ejercicio se planteó en plenaria porque se consideró una estrategia eficaz para que conjuntamente con la maestra asesora se realizaran aportes y recomendaciones. Se reflexionó sobre lo que realizaron teniendo en cuenta si

la propuesta cumplía con los propósitos para la enseñanza de la escritura desde un enfoque sociocultural y discursivo de la lengua.

La sesión 15 se centró en la reescritura de la secuencia didáctica. Para ello los estudiantes fueron llevados al aula de informática para agilizar el ejercicio escritural, pues no todos los maestros en formación contaban con las herramientas necesarias. Allí se invitó a revisar nuevamente la secuencia y reescribirla teniendo en cuenta las observaciones mencionadas en la sesión anterior por parte de los maestros en formación y la maestra asesora. Es necesario acotar que la asesora entregó la secuencia ya revisada a los grupos de trabajo con las recomendaciones respectivas para que estas se corrigieran y reescribieran dando lugar a la segunda versión. Dado que los equipos de trabajo eran muy diversos en cuanto a diferencias de grados y contenidos abordados, se hicieron además de precisiones particulares, unas recomendaciones generales.

En la sesión 16 se dio por finalizada la escritura de la secuencia didáctica por parte de los maestros en formación, se realizaron en grupos los últimos ajustes y se solicitó la lectura de la misma a nivel general. Las versiones finales de las secuencias fueron expuestas a todo el grupo con la intención de establecer algunas claridades importantes al momento de implementar las mismas. Para finalizar las SD se enviaron por correo electrónico a la maestra asesora con el fin de ser revisadas y evaluadas.

PLAN DE CLASE N° 6

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: Diseño de una secuencia didáctica para favorecer procesos de escritura desde un enfoque discursivo de la enseñanza de la lengua.

NOMBRE DE LA MAESTRA ASESORA DE PRÁCTICA E.N.S.B: Gloria Patricia Cristancho Sarmiento

[illegible][illegible]

Figura 15. Versión final de una SD elaborada por los maestros en formación.

4. Análisis de la ejecución de la propuesta didáctica

La información detallada anteriormente abordó la problemática que originó el presente trabajo de aplicación, así como las maneras de intervenir la misma, es necesario ahora presentar en este capítulo el análisis y la evaluación de la propuesta didáctica planteada. De este modo, se presenta en primera instancia la categorización de concepciones que sobre la escritura, su aprendizaje y su enseñanza se evidenciaron en los discursos de los maestros en formación durante el proceso de exploración de la presente propuesta. Las técnicas de recolección de información utilizadas en esta etapa fueron la entrevista semiestructurada, el relato de vida y la prueba de identificación de necesidades (planificación inicial-preliminar).

Así mismo, es objeto de este capítulo presentar el análisis y la evaluación en relación al proceso de transformación suscitado en los maestros en formación a través de la implementación de la SD, dado que se reconoce en este trabajo la peculiaridad cambiante del conocimiento y por ende la continua transformación de concepciones. Por lo anterior, el análisis se presenta atendiendo a la

organización de las fases que estructuraron la SD y en las que se utilizaron de manera particular distintas técnicas para el registro de información: grabaciones de audio, video, documentos escritos (con distintos propósitos comunicativos), diarios de clase y fotografías. De las anteriores, la mayor fuente de información fue extraída de los registros de audio, la toma fílmica y los textos escritos por los maestros en formación.

4.1 Concepciones de los maestros en formación sobre la escritura

En un intento por dilucidar las comprensiones que realizan los maestros en formación sobre la escritura como objeto de enseñanza, la mirada introspectiva que registran de sí mismos como sujetos sociales en constante formación y futuros mediadores de procesos pedagógicos y didácticos de la enseñanza de la lengua, se hizo necesario entender que las mencionadas comprensiones están supeditadas a las representaciones de naturaleza implícita que comportan como sujetos sociales y culturales. En ese sentido,

Este carácter implícito de las representaciones que subyacen a buena parte de las concepciones nos ayudará a entender algunos de sus rasgos esenciales y a concebir el cambio de esas representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza como un proceso de *cambio conceptual* (Pozo, Scheuer, Perez Echeverría, & Ortega Helena, 2006, p. 95).

Según lo anterior, para generar transformaciones en los modos de enseñar y aprender no basta con exponer a los futuros enseñantes normalistas a teorías o concepciones, ni tampoco con ofertar nuevos recursos o maneras de actuar eficaces en el aula, por el contrario, “hay que modificar creencias implícitas profundamente arraigadas que subyacen a esas concepciones mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas”. (Pozo, Scheuer, Perez Echeverría, & Ortega Helena, 2006, p.95)

Razón por la cual, fue imperante en este trabajo permitir que los maestros en formación develaran a través de diversos tipos de discursos las representaciones implícitas que sobre la escritura y su complejo didáctico configuraban su identidad como futuros enseñantes de la lengua. Dado que, la representación es entendida también como “una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí” (Abric, 2001, p. 13).

En línea con lo anterior, es necesario subrayar que las representaciones implícitas son construidas por los sujetos de manera inconsciente cuando son expuestos a repetidas situaciones de aprendizaje que se convierten en patrones culturales determinantes en la estructuración de la identidad del sujeto (maestros en formación) y por ende en las maneras de actuar sobre el mundo y comprenderlo. Por lo que la modificación de estas concepciones debe ser producto, sobre todo, de un acto consciente, habida cuenta del origen de las mismas. Por este motivo, se reitera que estas

...representaciones implícitas, en muchos casos, se aprenden implícitamente pero no se enseñan. Diríamos que son producto de un *aprendizaje informal*, se adquieren en contextos de aprendizaje y enseñanza, incluso de educación formal, pero no son producto de enseñanza explícita; son parte de un currículo oculto compartido, a veces incluso instituido, pero casi nunca explicitado. (Pozo, Scheuer, Perez Echeverría, & Ortega Helena, 2006, p. 103).

Con base en lo anterior, como se mencionó arriba, el presente capítulo pretende develar a través del análisis de variados discursos, cuáles son las concepciones que sobre la escritura, su enseñanza y aprendizaje comportan los maestros en formación de la ENSB. Ejercicio que suscitó el diseño e implementación de acciones didácticas que generaron procesos de transformación en

los futuros enseñantes y se espera, en su ulterior quehacer docente. La aseveración anterior, se soporta en las siguientes palabras de Greimas (1988)

La didáctica solo puede beneficiarse del enfoque semiótico en la medida en que excluye de su campo de investigación tanto los *a priori* ideológicos que anteceden al funcionamiento de sus prácticas (transmisión conservadora de la herencia cultural, o su renovación), como los contenidos particulares que manipula en sus diversas aplicaciones (naturaleza y elección de las enseñanzas) (p. 63).

Como se ha dicho, el análisis discursivo es una herramienta esencial para develar las valoraciones, las concepciones, las experiencias que configuran las identidades de los maestros en formación como futuros enseñantes de la lengua y particularmente de la escritura. En este sentido, se concibe “el *texto* como un objeto material analizable, en el que se pueden localizar estructuras, y el *discurso* como producto de actos de lenguaje (Fontanille, 2001, p. 77).

Explicitados algunos elementos teóricos sobre el concepto de representación y validados los aportes del análisis discursivo a la didáctica, se planteó como estrategia de recolección de información en la etapa exploratoria, el uso de técnicas como: una entrevista semiestructurada (compuesta por 26 preguntas), un relato de vida, y el diseño de una prueba de identificaciones de necesidades didácticas a través una planificación preliminar¹⁷. Como ya se mencionó, la información arrojada a través de los tres ejercicios de indagación de concepciones fue triangulada para evidenciar la relación directa entre las experiencias vividas por los maestros en formación respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y las concepciones que sobre la escritura y su complejo didáctico comportaban; además la correspondencia entre dichas concepciones y las maneras como concebían un proceso de enseñanza de la lengua, determinada esta relación a través de un diseño virtualizado de clase.

¹⁷ El detalle de su aplicación fue expuesto en el capítulo II

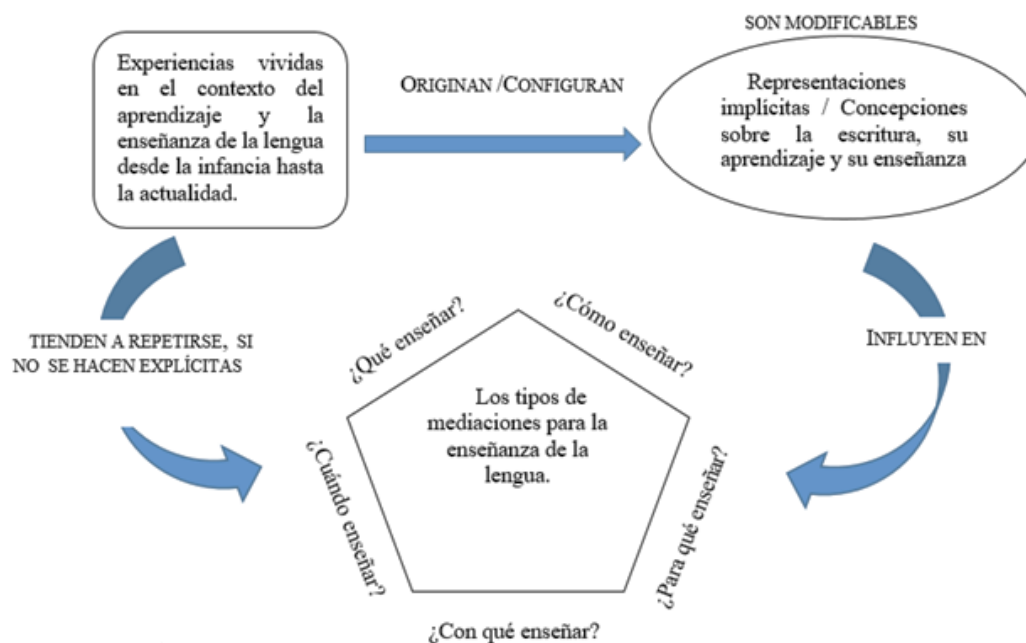


Figura 16. Esquema sobre la relación entre las experiencias, las concepciones y los futuros quehaceres didácticos. Producción propia

Como ya se expuso, los hallazgos que se presentarán a continuación son emergentes de un ejercicio de triangulación analítica referida a una “técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos con un mismo objetivo” (Aguilar & Julio, 2015, p. 74), por lo que fue necesario realizar la lectura de los relatos de vida, la transcripción de las entrevistas y las planificaciones preliminares para develar en primera instancia las categorías emergentes, que analizadas a la luz de las teorías pedagógicas, didácticas y disciplinares (que sustentaron el presente trabajo de aplicación) prescribieron el hallazgo de las diferentes concepciones.

Para determinar las concepciones, se consideraron fundamentalmente cuatro tópicos o categorías preestablecidas como objeto de análisis de los discursos de los maestros en formación: *escritura, la escritura como objeto de enseñanza, la escritura como objeto de aprendizaje y autoconcepto como sujeto escritor*. Una vez fueron analizados los datos en relación a estas

categorías emergieron variadas concepciones en cada una, como se muestra en la siguiente ilustración, no obstante, como es evidente en la imagen estas concepciones se relacionan estrechamente, pues desde la visión que los maestros conceptualizan la escritura, así mismo la conciben como objeto de enseñanza y aprendizaje, por eso la relación que se evidencia en la gráfica a través de colores y vectores.

A continuación se relacionan las categorías con las respectivas concepciones emergentes.

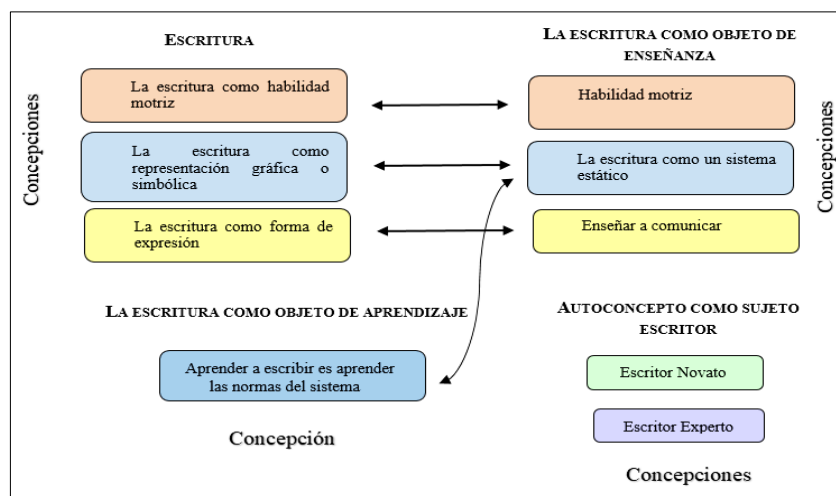


Figura 16. Categorías y concepciones. Producción propia

✓ El lenguaje escrito como habilidad motriz

En este punto, se asume que escribir es un ejercicio que deriva en el desarrollo de la motricidad fina y la ejercitación de la mano. Por lo anterior, son recurrentes prácticas que conducen a la preparación de los infantes en el ámbito perceptivo y maduracional, por ello la implementación de técnicas de coordinación dinámica manual son imperantes desde esta visión. De otro lado, se favorecen procesos de corte conductista como la ejecución de planas, acciones repetitivas,

selección del tipo de letra a enseñar, la transcripción, la memorización sin sentido de letras y vocales. Lo que conduce a una actividad secuencial y prescriptiva de la enseñanza de la lengua..

Los siguientes son algunos discursos de los maestros en formación captados en la entrevista en relación a la escritura, al preguntarse por ¿qué es escribir? manifiestan: *“es la capacidad que el niño tiene desde sus primeros garabateos, él va adquiriendo ese proceso para la motricidad de la mano y adquirir un proceso escritor”, “es la manera como el niño se puede expresar por medio de trazos y que pues para uno puede ser solamente rayas y eso”*. Lo anterior refleja una mirada reduccionista de lo que significa escribir, pues sus representaciones están asociadas solo a procesos perceptivos y motrices. Al respecto (Rodríguez 2017) plantea que :

Una de las primeras corrientes que surge para explicar estos asuntos, y que presentó notables repercusiones para la práctica educativa, la corriente perceptivista y maduracional, recurre al constructo de madurez para explicar por qué los alumnos no consiguen leer y escribir de forma eficaz, y lo atribuye en parte a una pobre maduración de la discriminación auditiva y visual, de la lateralidad, o del esquema corporal (p.19).

En línea con lo anterior, cuando a los maestros en formación se les pregunta por ¿qué estrategias son pertinentes para la enseñanza de la escritura? Coinciden con la concepción perceptivista y manifiestan entre otras cosas : *“garabateo para la enseñanza de la escritura ,el rayar ,el escribir con los propios dedos sin un lápiz, vinilo untado con los dedos; muchas veces se utiliza el agua ellos escriben dentro del agua eso también ayuda a los niños”, “empezar yo creo coloreando o con el punzón como nos explicaron los compañeros lo importante el agarre de la mano con los niños saber que en qué momento tiene que hacer los punticos y no salirse lo mismo será con el lapicero será para los niños al principio lo complicado de lo que ve pasar a la mano óculo manual pasarlo a entonces si es simplemente colorear o hacer unos puntos el proceso de escribir y ver que gráficamente se escribe las cosas diferentes a lo que ellos piensan entonces serán un proceso largo”* .

De otro lado, se encontró en los relatos de vida el registro de experiencias en relación a cómo aprendieron a escribir los maestros en formación, en estos corpus fue evidente, de la misma manera, la enseñanza de la lengua desde una corriente perceptivista, léase por ejemplo los siguientes: *“se sentaba a mi lado horas enteras a practicar la letra y el coloreado, le disgustaba profundamente que me saliera de la línea y no permitía que hiciera una letra fea , realicé miles de planas, lloraba y me deprimía porque no podía salir, porque tenía que hacer “planas”, “mi maestra era muy cariñosa, noble y muy buena persona, me enseñó a hacer mis primeros trazos, a colorear, a tener agilidad motriz y destreza manual”* .

Como se evidenció en los discursos de los maestros en formación, hay relación directa entre las concepciones que ellos comportan sobre la escritura y las maneras de enseñarla. En otras palabras, las creencias de los maestros en formación se hallan ligadas a su propia experiencia como estudiantes, por lo que se reitera, la transformación de las mismas está lejos de centrarse solo en proporcionarle estrategias o herramientas para usar en el aula, por el contrario, se hace necesario suscitar un ejercicio metacognitivo que le permita al futuro educador tomar conciencia de sus saberes y la necesidad de modificarlos. Al respecto Donald Schön (como se citó en Pérez & Rincón, 2011) plantea que:

El profesor reflexivo es aquel que piensa en la acción, en lo que hace o ha hecho, conocimiento que se construye o reconstruye a partir de la práctica; más aun, ese conocimiento es dinámico y situacional, difícil de reducirlo a reglas y procedimientos, pero a través de la observación y de la reflexión es posible explicitarlo... (p.13).

Finalmente, se infiere que concebir la escritura como una elemental habilidad motriz, está lejos de concebir al sujeto que aprende como un productor de ideas, en otras palabras quien “no realiza trazos correctamente” no está en capacidad de escribir.

✓ **La escritura como representación gráfica o simbólica – La escritura como un sistema estático – Aprender a escribir es aprender las normas del sistema**

Desde esta perspectiva, los maestros en formación tienden a concebir la escritura como una representación gráfica enmarcada en el actuar tradicional del docente que concibe el proceso escritural como un mero ejercicio de codificación de tipo sintáctico. En este sentido, se evidencia alusión a acciones como conocer las vocales para formar sílabas, conocer las sílabas para armar palabras, conocer palabras para armar frases. Dicho de otra manera, el acto escritural se asocia más a una progresión lineal conducente a una concepción objetivista abstracta que reduce la lengua a su gramática.

En este sentido, en los relatos de vida los maestros en formación señalaban que en su infancia aprendieron a escribir decorando vocales, reproduciendo las letras del alfabeto, armando sílabas, repisando palabras, realizando planas, como las actividades más recurrentes en los inicios del aprendizaje escritor.

Al indagar sobre cómo aprendieron a escribir manifestaban que: “...después mi maestra se dio cuenta que ya todos reconocíamos los fonemas y nos decía que armáramos palabras con ellos. Y en este proceso me fue mejor ya que aprendí lo fundamental. Luego ella decidió ponernos a armar frases y a transcribirlas en el cuaderno y allí también me fue muy bien”, “...esta persona fue quien siguió dirigiendo lo que fue mi lectura y escritura, ¿que cómo fue? Fue con ma, me, mi, mo, mu, mi mamá me mima, mi mamá me ama, estos son los que más recuerdo; y mi escritura continuo haciendo montañas, ondas, círculos, rayas, rellenando las vocales con comida”, “aprendí a escribir uniendo silabas que formaban palabras y luego no eran palabras eran oraciones y así con ayuda de mi maestra y mis padres que me reforzaban en casa aprendí a leer y escribir”. Datos que permiten inferir que escribir es codificar.

En línea con estos datos, los planteamientos de los maestros en formación acerca de la enseñanza de la escritura en planeaciones preliminares, se inclinaban hacia ejercicios como: *“por medio de imágenes y posters se le dará el reconocimiento de las letras del abecedario, que serán ubicadas en diferentes partes del aula”, “se realizará la actividad de unión, donde el niño tenga la capacidad de reconocer la letra y pueda relacionar con distintos elementos de la vida cotidiana”*” *colorea los dibujos de los animales y repisa sus nombres debajo de ellos”*

Algunas de las consignas presentadas para enseñar a escribir evidenciaban una visión tradicional de “alfabetizar” centrada en la codificación y desvinculada de todo sentido. Lo anterior concuerda con los planteamientos de Lerner (2001) quien expresa que “la lengua escrita, creada para representar y comunicar significados, aparece en general en la escuela fragmentada en pedacitos no significativos” (p.49).

Desde lo expuesto arriba, se concibe la escritura como un sistema estático. Representación que se aparta de la posibilidad de formar verdaderos escritores, donde se comprenda este objeto de enseñanza como una práctica social y cultural. Desde las entrevistas se hallaron también algunos discursos coincidentes con la afirmación anterior: *“En dar a conocer cómo funciona la gramática en la lengua que nosotros hablamos”,* cuando se indaga por cómo se aprende a escribir manifiestan: *“primero.. podemos hacer que el niño haga palitos, círculos que el vaya distinguiendo como es el círculo el palito para después ya empezarle a enseñar las letras del abecedario para que él las distinga”* *“primero que todo para que el niño tenga la capacidad de escribir tiene que reconocer primero las letras del abecedario y relacionarlas con diversos elementos de la vida cotidiana y ahí va por medio de ello ya puede empezar a escribir”*. Para concluir, se devela en cada uno de estos hallazgos un enfoque gramatical, pues es necesario conocer la estructura de la lengua para aprender a escribir.

✓ La escritura como forma de expresión – Enseñar a comunicar

Esta concepción deriva en la posibilidad de concebir la escritura como un sistema materializador de ideas, que comunica el pensamiento y los sentimientos. En este sentido, trasciende el estudio de la escritura como un sistema abstracto y prescriptivo configurado por unidades mínimas y concretas para avanzar al reconocimiento global de palabras o de las oraciones.

Las características enunciadas, fueron evidentes en los discursos captados a través de las entrevistas cuando se solicitó a los maestros en formación definir en una palabra “escritura” y entre variados vocablos fue recurrente el verbo *expresar*. A continuación se detalla a través de una gráfica la recurrencia de esta definición.

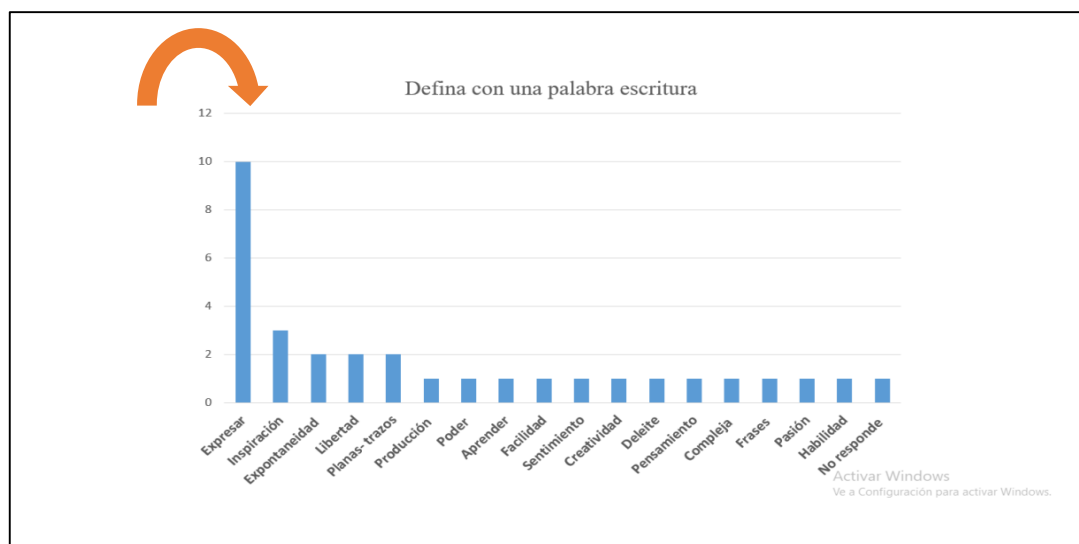


Figura 17. Definición de escritura a través de una palabra

De igual manera, a través de la misma técnica se obtuvieron los siguientes datos: “*escribir es que el niño tenga la capacidad de expresarse puede decirse*”, “*qué pues que el niño sepa cómo transmitir lo que siente*”, “*una manera de expresarnos*” “*umm escribir es cuando uno expresa lo*

que siente y a través de la escritura uno puede llegarle a las otras personas sin necesidad de estar con ella frente a frente”, como es evidente, la concepción de escritura que aquí se representa devela un avance conceptual en relación a las anteriores concepciones planteadas, no obstante desde una visión más compleja, se sigue observando una perspectiva reduccionista, pues no se clarifican en sus discursos los quehaceres que comporta el ejercicio de expresar a través de la escritura. Al respecto es preciso denotar la especificación que hace Cassany (2011) al referirse a la escritura como una forma de expresión:

Se puede establecer esta distinción entre los procesos implicados en la habilidad de la expresión escrita. Por un lado tenemos operaciones simples y mecánicas, que afectan a la producción física del texto: hacer la caligrafía clara dejando los espacios necesarios entre palabra y palabra, aplicar correctamente las reglas gramaticales, etc. Por otro lado, en el acto de la expresión escrita intervienen, además, procesos más complejos que requieren reflexión, memoria y creatividad: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc (p.19).

Es precisamente a esa segunda distinción a la que se hace referencia cuando se habla de complejidad en la escritura y a otras características que se han venido denotando a lo largo de este informe. De la misma manera, cuando se indagó por ¿en qué consiste enseñar a escribir? se recopilaron estos datos: “*eee, en hacer que el niño pueda a través de esos trazos pues... eee como expresarse y pues más que sobre todo que él entienda que es lo que quiere decir a través de esos trazos*”, “*escribir en forma para expresión, sería hacer que niño, (--) busque, o exprese o plasme, de una forma... de la forma que el desee todo lo que siente*”. En este punto, se devela una vez más la correspondencia entre la concepción y las maneras como los maestros en formación conciben la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

✓ **Escritor novato**

Esta concepción está estrechamente relacionada con la anterior, en la condición de expresar lo que se piensa, lo que se siente, o lo que se quiere decir, a través de un simple ejercicio de transmisión de la oralidad al código escrito, es decir, se caracteriza por el desconocimiento de lo que Lerner (2001) denomina los “quehaceres de la escritura”.

Por lo anterior, ante la pregunta ¿Cómo define usted un escritor competente? se expresa: *“cuando tiene la capacidad de plasmar sus ideas sin que nadie le diga, son sus pensamientos, sus ideas” “pues que escribe lo que sabe”, “un escritor competente yo lo puedo describir que él por si solo tenga la capacidad de escribir sin la ayuda de nadie y que se pueda expresar libremente, “ bueno para expresión, un escritor competente seria como, aquel que puede (--) plasmar (--) en un texto lo que sea (--) puede escribir cosas que salgan de él”.*

Ante este panorama, se define un escritor novato como aquel desconoce la función epistémica de la escritura, que tiende a concebir que quienes escriben solo necesitan hacerlo una vez, comienzan a plasmar ideas de manera mecánica e inmediata sin formularse un imagen del texto, escriben sin parar y revisar. En conclusión, como plantean Scardamalia & Bereiter (1992):

Los escritores novatos dependen para sus composiciones de que el conocimiento se encuentre ya agrupado (ya sea en la memoria o por medio de actividades dirigidas por los maestros) en formas preparadas para la presentación escrita. Los experimentados pueden hacer uso de procedimientos complejos de elaboración de conocimiento para transformarlo aunque no esté agrupado de forma coherente y efectiva (p.62).

✓ **Escritor experto**

Desde la visión de esta categoría, se evidencia un sujeto escritor capaz de reconocer la necesidad de planear su texto, de revisarlo, de reestructurarlo y pensar en el futuro enunciator del

mismo. Lo que implica concebir la escritura como un proceso que comporta la elaboración de múltiples borradores y que se distancie de una mirada reduccionista que la conciba como producto.

En línea con lo anterior, cuando se solicitó a los maestros en formación relatar *¿Qué creen que hace un escritor cuando escribe?* manifestaron: *“escribe, lee, corrige vuelve y lee, las veces que sea necesario hasta, lo que escriben lo leen lo corrigen vuelve y lo lee y las veces que sea necesario hasta que mmm encaje o encaje la idea que quiere dar a entender, “¿que creo que hace un escritor cuando escribe? no, es como un proceso algo largo arduo ósea el hecho de primero organizar sus ideas de primero después enlazar una idea con la otra ee mirar que lo que esas ideas que ya haya plasmado y organizado concuerde con lo que venga hablando mmm y que el producto final no solo él lo pueda entender sino que al público que vaya dirigido también lo entienda”, “un escritor cuando escribe, eee yo en primero es hacer borrador, lee lo que escribe, mira si está bien, que le parece, usar diferentes fuentes, usar mecanismos que le ayuden, desarrollar su pensamiento argumentándolo, teniendo bases”.*

Como se evidencia, hay claridad en la necesidad de elaborar borradores, de definir inicialmente sus ideas, de pensar en el interlocutor de un texto para reestructurarlas, no obstante estos comportamientos y características son atribuidas a un “escritor” sujeto ajeno a su propia identidad, es decir los maestros en formación no se conciben como sujetos escritores competentes, saben lo que debiera hacerse para llegar a serlo, pero esas no son prácticas que hacen parte de su quehacer al escribir.

Algunos discursos que sustentan lo dicho, son reflejados cuando se indaga por lo siguiente *¿qué aspectos privilegia cuando escribe?, ¿puede reconstruir su proceso al escribir?* a lo que manifiestan: *“¿qué es importante? eee rescatar y destacar las ideas que más sobresalen, eee mirar que es lo que, principalmente mirar que quiero escribir o que voy a escribir, luego mirar porque lo quiero escribir que me hace pensar en ello, eee como lo voy a escribir, redactarlo, “que haya continuidad en las ideas. Primero organizo las ideas yyy y después le voy insertando citas oo uu o referencias ----- que apoyen eeh lo que estoyyy escribiendo la tesis.”, “la coherencia -primero saco ideas, me gusta escuchar música a bajito volumen, eh, saco ideas después como que pregunto si está bien le pregunto a mi mamá si está bien y ya después construyo lo que sea capaz y mi mamá me corrige o me dice aquí falta algo y pues miramos”.*

Cómo se evidenció, en la mayoría de los discursos de los maestros en formación, difícilmente pueden relatar los esperados quehaceres de un escritor experto, pues aluden en algunas ocasiones básicamente a identificar ideas y plasmarlas. Además en la mayoría de los discursos, que no se evidencian aquí, reflejan sus respuestas más a las acciones de orden externo, por ejemplo a la adecuación del espacio donde van a escribir, al escuchar música e incluso hablar por teléfono mientras escriben.

En vista de lo anterior, los futuros educadores necesitan una mediación apremiante que los involucre en un proceso escritor que demande un ejercicio complejo y consciente, pues si se pretende enseñar a escribir, es necesario que se consideren sujetos portadores de saber. Al respecto Calderón (2005) plantea:

La configuración de un dominio disciplinario en el contexto del desarrollo de una competencia pedagógica resulta fundamental y posee exigencias particulares. Desde diversos sectores educativos se plantea la preocupación por este aspecto de la formación del docente; por ejemplo, ya en el Congreso Nacional de Maestros (Formar), realizado en octubre de 1996, se planteaba como una de las utopías para el maestro que requiere el país que "el maestro debe saber lo que enseña".

Las exigencias que se hacen al desarrollo de un dominio disciplinario en este contexto son de tipo pedagógico. Es decir, que la disciplina lingüística, en este caso, exige un desarrollo desde la perspectiva de las relaciones didácticas profesor-contenido-estudiante, en forma dialéctica. (p. 115)

En definitiva, todo lo develado hasta aquí, sustentó la necesidad de generar transformaciones en las maneras como los maestros en formación conciben la escritura, su enseñanza y su aprendizaje. Estas transformaciones están referidas a cambios estructurales que son producto inicialmente de un proceso reflexivo "que es verdaderamente lo que dignifica, orienta y da sentido a la educación" Restrepo (como se citó en Barragán, Neira, Sánchez, & Velásquez, 2012). En este sentido, "podemos reflexionar *sobre* la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho, para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado".

Así, la reflexión se convierte en el pilar para generar procesos de modificabilidad cognitiva en los futuros enseñantes, pues los cambios carentes de procesos reflexivos no ocasionan transformaciones. Por lo que, se optó por el diseño y la implementación de una SD, dirigida a la

formación de maestros para la enseñanza de la escritura desde un enfoque sociocultural y discursivo de la lengua. Que en primera instancia permitiera evidenciar a los maestros en formación sus saberes y necesidades sobre la escritura como objeto de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se presenta el análisis de la implementación de la SD, que da cuenta de la evolución en el proceso disciplinar, pedagógico y didáctico de los maestros en formación durante el desarrollo de la presente propuesta.

4.2 Discursos y prácticas de los maestros en formación sobre la enseñanza de la escritura

Dado que en la etapa exploratoria se develaron en los futuros educadores concepciones gramaticales y por tanto reduccionistas de la escritura, su aprendizaje y su enseñanza, fue necesario el diseño de una propuesta didáctica para maestros en formación orientada a la apropiación de procesos de enseñanza de la escritura en el primer ciclo de educación básica primaria desde la perspectiva de un enfoque sociocultural y discursivo de la lengua. Por lo anterior, se diseñó una secuencia didáctica que pretendió generar modificaciones conceptuales, didácticas y pedagógicas en los futuros educadores en lo que respecta a la escritura.

No obstante, la construcción del conocimiento sobre la enseñanza es compleja, por ello se deben plantear variadas maneras de intervenir y actuar con los sujetos de aprendizaje, procurando que estas prácticas estén mediadas por ejercicios reflexivos que den cuenta de los progresos y limitaciones de los sujetos involucrados. En tal sentido, que los futuros educadores comprendan la necesidad imperante de construir en su formación comprensiones disciplinares, pedagógicas y didácticas. Conocimientos complejos que se ponen en acción durante la enseñanza y que mitigan de alguna manera intervenciones carentes de sentido, en particular en lo que respecta a la enseñanza de la lengua. Es así que,

Esta interacción contribuye a construir el saber práctico, que algunos autores como Korthagen (2010) y Zeichner (2010) han caracterizado como aquel que proviene de las experiencias de los profesores,

comprende las actitudes, valores, creencias personales; así como el conocimiento que se posea del contexto donde se interviene: escuela-aula. (Chacón Corzo, 2015, p. 64)

Es importante señalar que, a fin de ilustrar los avances y limitaciones que surgieron con la implementación de la SD, se utilizan algunos fragmentos discursivos extraídos principalmente de grabaciones orales, textos escritos, planificaciones de clase, diarios de campo y reflexiones orales. De esta manera, el discurso didáctico se convierte en este punto, en

Una estructura formal, capaz de subsumir contenidos diversos (idea tomada de Greimás), pero también como un campo de maniobras discursivas entre dos actantes. Un enunciador articula programas manipulando objetos cognitivos (seleccionados y organizados, después modalizados y axiologizados) con el fin de constituir la competencia semántica y modal de un enunciatario. Sin embargo, el proceso de aprendizaje no se limita a la transmisión de una cultura y de un saber-hacer: “Hacer aprender” significa, más profundamente, atribuir al enseñando las calificaciones que lo harán un receptor competente en relación a los objetos cognitivos que le son transmitidos; competencia relativa, por consiguiente, no sólo a la reproducción del saber, sino también a su propia adquisición y a su evolución (Fabbri, 1988, p 93)

Los datos extraídos de los discursos fueron codificados y organizados con el fin de llegar a construir conocimiento docente, de esta manera, a partir de este análisis surgen las siguientes categorías: *transformación de concepciones sobre escritura y prácticas docentes de escritura* que serán abordadas a continuación.

✓ **Transformación de concepciones sobre escritura:**

Esta categoría está referida a la configuración del sujeto que enseña (maestro en formación) como portador de un saber conceptual y disciplinario. Es decir está direccionada al reconocimiento de algunos elementos más relevantes sobre la escritura en relación a los más recientes desarrollos

conceptuales disciplinares y por ende didácticos. De esta manera, fue necesario valorar si las explicaciones que los maestros en formación proferían sobre escritura estaban sustentadas conceptual y teóricamente, o seguían siendo muestras de representaciones implícitas. De la misma manera, estos discursos rastreaban las formas como empezaban a concebir y valorar las acciones pedagógicas y didácticas en torno a la escritura.

Hay que considerar que el concepto de escritura que asumían inicialmente los maestros en formación antes de la intervención didáctica estaba caracterizado principalmente por enfoques que derivaban en procesos perceptivos, de codificación, y de expresión, que en cierta manera reducían el estudio de la escritura al estudio de la gramática de la lengua y a la expresión de ideas oralizadas a un código escrito. En este sentido, en relación con esta concepción se encuentran los siguientes discursos: *“Comprendemos que la escritura es un proceso más complejo que el lenguaje oral, no es la simple traducción de éste, es por ello que conlleva una mayor dificultad, un desarrollo de pensamiento consiente¹⁸”, “la escritura se constituye en un proceso individual y a la vez social en la que se configura un mundo y entran en juego saberes, competencias, intereses y está determinado por el contexto en el cual se produce, aunque cabe indicar que en muchas partes esta práctica social solamente se ve evidencia por ciertos grupos sociales”*.

Los discursos anteriores son extraídos de un texto argumentativo que se construyó para responder a la siguiente pregunta: ¿Qué se debe saber y saber hacer para la enseñar a escribir?, como es evidente los maestros en formación realizan elaboraciones más complejas sobre lo que es escribir, en este sentido, empiezan a tener en cuenta la función epistémica de la escritura, es decir a superar las comprensiones que definían de alguna manera la escritura como la simple

¹⁸ Se hace claridad que los corpus han sido extraídos tal como los maestros en formación los registraron, luego algunas faltas ortográficas obedecen a ello.

transcripción de lo oral a lo escrito. Al respecto, Scardamalia & Bereiter (1992) mencionan el modelo “transformar el conocimiento” en donde catalogan a escritores experimentados como aquellos que utilizan procedimientos poderosos que les permiten delimitar, elaborar y refinar conocimientos disponibles, de esta manera se manifiesta que se escribe como “un proceso de descubrimiento, o expresan la sensación de que un pieza de escritura adquiere autonomía hasta tal punto que influye sobre el pensamiento del escritor, en lugar de que la influencia suceda solo en la dirección contraria” (Scardamalia & Bereiter, 1992 p. 50).

De otro lado, se menciona en los discursos un principio importante que todo maestro que enseñe a escribir desde la visión de un enfoque sociocultural y discursivo debe conocer y aplicar, este principio hace referencia a la escritura como un proceso individual y alavez social, esa apreciación permite develar que el maestro en formación considera como importante a los enunciatarios de los textos que se escriben, es decir, desde los planteamientos de un enfoque sociocultural se escribe para otros. Al respecto Delia Lerner (2001) plantea que

El desafío es –por otra parte- orientar las acciones hacia la formación de escritores, de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, en vez de continuar fabricando sujetos cuasígrafos para quienes la escritura es suficientemente ajena como para recurrir a ella solo en ultima instancia y después de haber evitado todos los medios para evadir tal obligación (p.40).

De la misma manera, con el siguiente discurso se hace emergente la premisa que manifiesta que no hay lenguaje sin contexto psico-social

(...) es muy importante señalar que es importante que cada maestro tome la importancia necesaria acerca de sus procesos de enseñanza de escritura y reflexione acerca de esta misma, y busque las estrategias didácticas más adecuadas para hacer de este proceso, un proceso significativo para cada uno de los estudiantes, teniendo en cuenta el contexto en el cual se encuentran los estudiantes, esto permite que ellos tomen conciencia de la importancia que es la lengua en la sociedad, que cada uno es capaz de producir textos con una intención comunicativa para contarle algo a otra persona.

Lo anterior hace referencia a comprender que el lenguaje tiene su origen y desarrollo en el ámbito social, cultural (comunitario), dada las interrelaciones que se establecen entre los sujetos (actores). Por ello el proceso de producción (escritura) debe gestarse también dentro de este modelo de interacción, es decir el que considera el enunciador de un texto (quién expresa), el enunciatario (a quién se dirige) el enunciado (qué cosa), el propósito comunicativo (por qué) y la tipología textual (en qué situación).

Ahora es necesario conocer las siguientes reflexiones, que develan el ejercicio metacognitivo que realizaron los maestros en formación una vez estuvieron conscientes de su papel como enseñantes de la lengua:

Es necesario como maestros cambiar la concepción que tenemos de la enseñanza de la escritura, pues es claro que la forma en que nosotros aprendimos no es la adecuada; ya que al momento de escribir nos enfrentamos a una impotencia, miedo, inseguridad y esto se da porque desde un principio no nos permitieron ser autónomos, expresarnos libremente, tener una postura frente a una realidad, pero seguimos con la misma metodología.

Es importante dejar claro que la escritura no es una transcripción, un dictado, que no solo se escribe la información que da el maestro ni conceptos, no es limitada; y por el contrario la escritura debe darse de forma libre, sin presiones, debe tener un sentido, una utilidad tanto para el escritor como para el lector, requiere de tiempo y es en el aula donde se deben dar estos espacios, para que el niño se enfrente a la sociedad en que vivimos.

Como se demuestra, una vez que los maestros en formación modifican sus representaciones implícitas y las hacen explícitas para dar cuenta de ellas, es decir tienen la oportunidad de reflexionar sobre lo que saben, lo que desconocen y lo que necesitan aprender, sucede realmente una transformación conceptual, que para el caso particular es evidente por ahora en el discurso, pues aún no se explora dentro de la competencia pedagógica lo que refiere al hacer (campo bastante complejo). Respecto a la modificación de las representaciones implícitas hay que mencionar que

Cambiar las formas de enseñar requiere cambiar no sólo nuestras creencias implícitas sino, como veremos también, la relación entre esas representaciones de carácter implícito que mantenemos para esas mismas situaciones. Solo conociendo las diferencias entre ambos tipos de representaciones y las relaciones existentes entre ellas podremos cambiar nuestras representaciones implícitas (Pozo, Scheuer, Perez Echeverría, & Ortega Helena, 2006, p. 96).

Pero las modificaciones conceptuales no se dan solo por reconocer y comprender esas representaciones implícitas, debe hacer parte de este ejercicio, el estudio riguroso de documentos que aporten al proceso de fundamentación, para permitir al futuro educador construir significados alrededor de los procesos conceptuales y de la enseñanza, en este caso de la escritura. Por ello, una vez que se generaron desequilibrios cognitivos que comprometieron las emociones y los sentires de los maestros en formación, como el primer ejercicio referido en la SD “también caerás” en donde se manifestaron entre variados discursos los siguientes:

En la vivencia del ejercicio, se vio reflejada la angustia, el sin sabor para no poder hacerlo en el tiempo dado, esa dificultad para plasmar ideas sobre un tipo de texto en específico, el conflicto interno que viví al estar en esta situación, de tener la mente en blanco, de no saber cómo empezar, de que este proceso es más complejo que lleva más tiempo, de escribir ideas, de organizar, fundamentar, releer, volver a hacer una organización.

Por esto en las aula las situaciones pueden ser similares, de no condicionar a los niños a solo escribir en el tablero, esto hace más difícil el proceso de producción de texto, ya que se crea una frustración que llegar al llanto de ver el espacio en blanco y decir que no saben escribir, ese es el reto en las aulas, sacar a los niños de esas concepciones y que en un futuro el proceso de escribir solo sea más fácil y ameno para ellos.

Se puede lograr el acercamiento más consciente a la teoría disciplinar, pedagógica y didáctica, pues se han reconocido vivencias desagradables por ser expuestos a procesos en donde precisamente hay desconocimiento de la misma. De esta manera, fue imperante evidenciar como los futuros educadores establecían relaciones entre las diferentes teorías

conceptuales estudiadas, en primer momento, en el diseño de un texto discontinuo para dar cuenta de ello y posteriormente en el uso de la teoría para defender posturas.

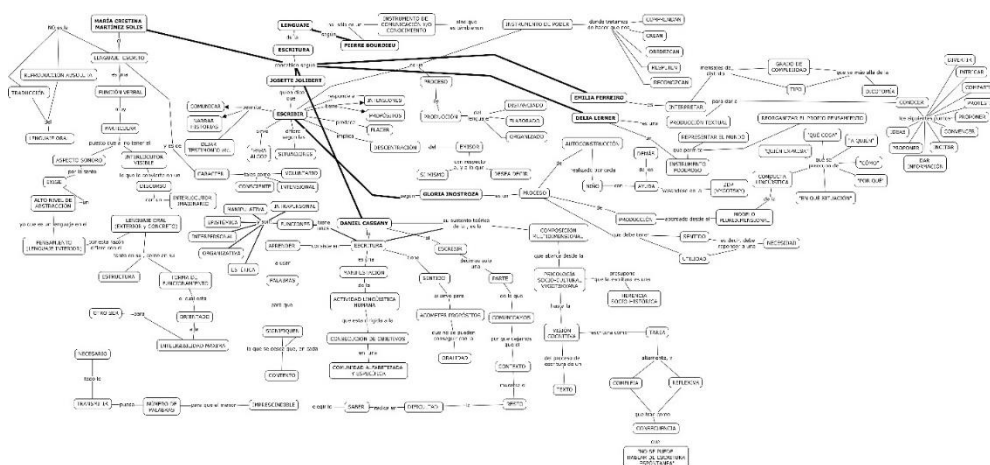


Figura 18. Texto discontinuo –relación conceptual

En el anterior mapa conceptual se establece una relación de conceptos referidos a la escritura, esta relación se plantea entre variedad de autores que exponen sus apreciaciones en el marco de un enfoque sociocultural y discursivo de la lengua, estos autores son: María Cristina Martínez, Josette Jolibert, Daniel Cassany, Gloria Inostroza, Emilia Ferreiro, Delia Lerner, y Pierre Bourdieu. Lo anterior, es evidencia de la fundamentación y comprensión que realizaron los maestros en formación durante el desarrollo de la propuesta, puesto que

Los mapas conceptuales dirigen la atención, tanto del estudiante como del profesor, sobre el reducido número de ideas importantes en las que deben concentrarse en cualquier tarea específica de aprendizaje. Un mapa conceptual también puede hacer las veces de “mapa de carreteras” donde se muestran algunos de los caminos que se pueden seguir para conectar los significados de los conceptos de forma que resulten proposiciones. Una vez que se ha completado una tarea de aprendizaje, los mapas conceptuales proporcionan un resumen esquemático de todo lo que se ha aprendido (Novak & Gowin, 1988, p.4).

En línea con lo anterior, se muestran algunos discursos de los futuros educadores cuando participaron en un ejercicio reflexivo oral que los invitaba a analizar las concepciones que comportaban algunos maestros de aula de la ENSB sobre escritura y su enseñanza. La intención

fundamental del ejercicio residía en evidenciar la capacidad que tenían los maestros en formación de soportar sus argumentos, de esta manera los futuros educadores tenían la oportunidad de demostrar sus saberes y al mismo tiempo, la maestra investigadora tuvo la oportunidad de evaluar los avances o necesidades con respecto a los mismos.

Cuando se analizaba la siguiente representación *“escribir es un proceso donde se recopila la observación de imágenes símbolos para crear un texto”* emitido por un maestro en ejercicio, se preguntó a los futuros educadores qué pensaban sobre esa representación, si estaban o no de acuerdo con ella y algunas de sus expresiones fueron: *“más que observar imágenes, se observa un contexto, porque sobre este es que se escribe”*.

Yo estoy en desacuerdo porque según eso yo podría poner letras al azar y eso ya sería un texto, osea dice la recopilación de imágenes y símbolos para crear un texto, pero entonces no habla sobre que ello implica que una persona tenga un motivo para escribir, o que tenga una información real o que vaya hacia alguien.

Lo anterior, es evidencia de la capacidad que empiezan a comportar los maestros en formación cuando han tenido la oportunidad de fundamentarse, de leer, de discutir, de validar sus saberes ante los demás, de desarrollar un pensamiento crítico. Este tipo de actividades los prepara entonces para participar en ambientes educativos en donde siguen existiendo concepciones sobre la escritura, su enseñanza y su aprendizaje poco favorables.

Para finalizar, lo expuesto hasta aquí evidencia que favorablemente los maestros en formación se involucraron de manera positiva en el proceso de formación, leyeron, construyeron significados, debatieron, plantearon argumentos, escribieron y mientras lo hicieron vivenciaron el real proceso que el ejercicio escritural comporta. De esta manera, en tan corto tiempo se evidenciaron cambios estructurales en lo relacionado a la escritura, su aprendizaje y su enseñanza, pero sobre todo en la construcción de su papel como mediador en la enseñanza de la escritura con los niños, pues

Como resultado de este proceso formativo, el docente configurará *una posición frente al aprendizaje de la lengua materna*. Es decir, que el maestro estará en condiciones de concebir el objeto de

enseñanza (la lengua) en función de los sujetos que la aprenden (los estudiantes) y en función de sí mismo como usuario y como docente de la lengua materna (Calderón, 2005, p. 115).

✓ **Prácticas docentes de escritura:**

Esta categoría hace referencia a la competencia didáctica que se fue construyendo a lo largo de la implementación de la SD por parte de los maestros en formación, en este sentido convergen saberes, conocimientos y experiencias que han facilitado la construcción de aprendizajes alrededor del diseño de ambientes educativos para la enseñanza de la escritura en el primer ciclo de educación básica primaria (los cuales fueron implementados en los escenarios de práctica pedagógica), lo que implica ejercicios de planificación, la selección de contenidos, los recursos, medios y materiales.

El análisis se realizó teniendo en cuenta las secuencias didácticas diseñadas por los maestros en formación y los diarios de campo. Entre los anteriores, se estableció una relación comparativa para determinar la coherencia entre el discurso y las acciones realizadas por los maestros en formación en torno a la enseñanza y aprendizaje de la escritura. En este sentido, es preciso acotar que los maestros en formación diseñaron secuencias didácticas donde integraron la enseñanza de la escritura en diferentes asignaturas, pues el diseño de estas SD, se hicieron con la intención de implementarse en los grados 1º, 2º, 3º en el contexto de la práctica pedagógica, por lo que fue necesario atender a diversos contenidos del currículo.

Al respecto, hay que mencionar que

(...) la investigación ha arrojado suficientes pruebas que demuestran que enseñar a comprender y producir los discursos en una disciplina es enseñar las formas de pensamiento y conocimiento que le son propias; por lo tanto, para los maestros de primaria que, generalmente, tienen a su cargo las asignaturas básicas (Lenguaje, Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas) es fundamental encontrar los modos particulares que tiene la escritura en cada una de ellas (Castaño, 2014, p. 13)

Es necesario declarar, que los maestros en formación presentaron algunas dificultades para sustentar con elementos teóricos las estrategias propuestas en las SD que diseñaron, pues inicialmente no concibieron el diseño de clase como un acto creativo, que requiere esfuerzo, estudio, relación con la teoría pedagógica, didáctica, disciplinar y psicológica, así como el estudio de los objetos de enseñanza seleccionados (contenidos a enseñar), por el contrario decidieron buscar en primer momento estrategias halladas en la web, por lo que la significatividad de sus diseños se fueron perdiendo una vez que no comprendían ellos mismos el porqué de la selección de dichas estrategias. Entonces como una configuración didáctica se convierte en un texto particular y complejo se hizo necesario como se planteó en la secuencia, la reescritura de las mismas, atendiendo a la mediación de la maestra investigadora.

De otro lado, los ejercicios de planificación se diseñaron en equipos de trabajo cooperativo, estrategia un tanto compleja, cuando no se han interiorizado responsabilidades, comportamientos y relaciones interpersonales adecuadas. Al respecto se explicitan algunas de las características necesarias:

Las metas de los alumnos son compartidas, se trabaja para maximizar el aprendizaje de todos, el equipo trabaja junto hasta que todos los miembros han entendido y completado las tareas, es importante la adquisición de valores y habilidades sociales, existe interdependencia positiva (Díaz & Gerardo, 2010, p. 91)

En línea con lo anterior, es necesario reiterar que las representaciones implícitas que referían los maestros en formación sobre el diseño de planes de clase para la enseñanza de la lengua, apuntaban a la enseñanza de la estructura de la lengua como eje central, y cuando no se presentaban estas características, entonces se dirigían al uso del cuento como único texto de uso en el aula.

Expuestas las consideraciones anteriores, se mencionan los hallazgos recurrentes en las SD, en relación a la concepción del sujeto que aprende, los maestros en formación lo consideraron como portador de saberes y por tal capaz de aprender, proponer, intervenir, participar. Así, un ejemplo de ello es:

Se inicia la clase con una actividad evaluadora de conocimientos previos, entonces, el maestro en formación le entrega media hoja a los estudiantes (que él trae para la clase), y les da la siguiente instrucción: *“Niños, voy a escribir en el tablero tres palabras (medios de comunicación), tan pronto la lean, dibujarán en la hoja blanca lo que interpretan al leer eso.*

Aunque la actividad en sí, no comporta rasgos de innovación y creatividad, el futuro maestro demostró haber interiorizado la necesidad de conocer qué sabe, qué desconocen y que necesitan aprender los sujetos de aprendizaje. En sentido, hay evidencia de planificar sus clases desde la visión de un aprendizaje significativo en donde “el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva” (Díaz & Hernández, 2010, p. 32)

El siguiente discurso hace referencia a la modalidad de trabajo,

Se pedirá a los niños que formen grupos de 5 personas y discutan sobre sus dibujos y escriban en una hoja que se les entregará, las cosas en las que coinciden con respecto a lo que piensan que son los medios de comunicación; posteriormente elegirán a un(a) representante que pase al tablero y exponga el concepto que su grupo tiene sobre los medios de comunicación.

Según lo anterior y contrario a lo que muchos de ellos vivieron, la estrategia de trabajo cooperativo, también fue imperante en la construcción de conocimientos, así como el ejercicio de la oralidad en el aula, lo que evidencia que no se activan actividades para “gastar tiempo”, sino para realmente conocer y valorar lo que saben y desconocen los niños del objeto de aprendizaje, esto permite que no solo la maestra de cuenta de ello, sino también los integrantes del grupo.

El siguiente discurso hace referencia al papel que asumen los maestros en formación, al considerarse escribas y modelos de procesos escriturales (representación que no era evidente en la

planificaciones preliminares) de los niños, acto importante cuando se enseña a escribir, por lo que “el rol del profesor, desde esta perspectiva, cambia: deja de ser el maestro que se limita a pedir a los estudiantes que escriban y pasa a ser acompañante y modelo de escritura (Castaño, 2014, p.16).

El maestro inicia preguntando: “¿qué vamos decir en la oración? entonces ¿cómo la empezamos?”. Pasa a alguien al tablero y le pide que escriba el inicio de la oración, mientras hace preguntas a los demás estudiantes, como por ejemplo: antes niños de continuar ¿ustedes que saben que es esto que acaba de escribir su compañera? (se media la charla, hasta que lleguen a la conclusión de que es una oración, para que se vayan trabajando los componentes del párrafo).

“Muy bien, pero ¿no notan que algo? ¿Qué es lo que estamos creando? ¿y cómo se llama lo que sus compañera escribió? ¿osea que las dos son oraciones? ¿Son el mismo tipo de oración entonces? ¿seguros? (el maestro media la conversación hasta aclarara que una oración es diferente de la otra por su composición), y se continúa con la actividad: ¿creen que esta oración está bien? ¿cuál pondrían ustedes para empezar esta oración para Dios? ¿Por qué cosas le vamos a agradecer? (aquí se media para que los niños lleguen a agradecer por la naturaleza, de modo que se hable de los animales, y mascotas, para dar paso a la actividad que viene a continuación).

Con las anteriores consignas también se evidencia la oportunidad de trabajar diversos tipos de texto en el aula, textos que tienen una funcionalidad vital dentro de la misma, pues hacen parte del cotidiano denominado rutina en algunos ambientes de aprendizaje. Otro discurso que concuerda con esta afirmación es este: “*iniciando la sesión se lleva nuevamente el modelo de la carta (Anexo 6), se las da conocer a los niños y explica nuevamente la estructura de la carta y lo que ella debe contener*”.

En relación a las reflexiones de los maestros en formación al implementar las secuencias en el aula, se evidencia en algunos casos la concordancia entre lo planificado y lo ejecutado, así como las comprensiones alrededor de la teoría pedagógica y didáctica. El siguiente es un discurso reflexivo de un diario de campo.

Por medio de estas actividades se puede inferir que al propiciar situaciones en las que los niños interactúen con otros, trabajen en equipo, realicen y tomen decisiones teniendo en cuenta la opinión de otro se crean conocimientos cognitivos amplios en los que diariamente se van a manifestar en su diario vivir, es decir, al implementar estrategias en las aulas relacionándose constantemente con un compañero el niño está aprendiendo constantemente de otros, tomando y abstrayendo saberes de su entorno y reestructurando el propio para lograr un saber más complejo.

Según Vygotsky implementa la interacción social en las aulas, afirmando que la socialización constante con los compañeros de clase es un ingrediente necesario para ampliar el desarrollo cognitivo. La interacción interpsicológica, la cual implica el contacto cara a cara con otras personas, permite el razonamiento intrapsicológico, la habilidad para considerar varias opciones antes de llegar a una conclusión.

Como se evidencia, los maestros en formación a través de sus discursos en los diarios de campo intentaron hacer reflexiones teóricas sobre su propia práctica, lo que determina el inicio de una construcción pedagógica más consciente del proceso de aprender a enseñar e investigar sobre la práctica, pues los diarios se convierten en esa herramienta en donde se conjuga el encuentro con lo exterior a través de la escritura de una interioridad, reflexión propia. Es el ver del afuera sopesado con la mirada del adentro (Vásquez, 2002).

Lo dicho hasta aquí, evidencia que los maestros en formación diseñaron secuencias didácticas que involucraban la escritura como objeto de enseñanza, no obstante no se pudo desarrollar a cabalidad un proceso escritural con los niños, que les permitiera realizar ejercicios de planificación de un mismo texto, borradores, lectura de documentos adicionales para sustentar sus textos. Lo que significa que los maestros en formación han hecho cambios estructurales en las maneras como conciben la lengua y su enseñanza, pero al momento de enfrentarse por primera vez a grupos masivos y tratar de implementar lo planeado, el ejercicio de enseñanza se convierte en una especie de “obra de teatro” donde hay que ejecutar los actos. Aunque en sus diarios de campo manifiestan tener conciencia de ello, la realidad evidenció otra cosa, dado que se avanzaban en

ciertos procesos por cumplirlos, porque estaban registrados en las planeaciones más no por profundizar realmente en ellos.

Esta situación, está relacionada con lo que se denomina transposición didáctica, que para el caso particular fue difícil llevar a cabo, es decir fue evidente la “distancia entre el objeto de conocimiento que existe fuera de la escuela y el objeto que es realmente enseñado en la escuela” (Lerner, 2001, p. 50).

Según lo anterior, se puede inferir que aunque los maestros en formación hicieron cambios conceptuales respecto a la escritura y los manifestaron en el diseño de las secuencias didácticas, incluso las sustentaron con soportes teóricos, el proceso de llevar este saber al aula se hizo complejo para futuros educadores que por primera vez enfrentaban una práctica en básica primaria.

4.3 Evaluación de la propuesta didáctica

Esta propuesta didáctica evidenció la importancia de reconocer las concepciones que traían consigo los maestros en formación antes de intervenir didácticamente con ellos y la posibilidad de permitir que los mismos las hicieran explícitas, tanto para ellos como para el maestro investigador. Lo anterior fue un acierto en el ejercicio de generar transformaciones pedagógicas y didácticas en el futuro educador.

En este caso se evidenció, que los cambios en las representaciones iniciales acerca de la escritura y su complejo didáctico que comportaron los maestros en formación fueron determinantes en los diseños didácticos planteados para llevar a la práctica. No obstante, esta transformación conceptual no trascendió el diseño narrativo virtual (planificación). Pues se lograron diseños de SD adecuadas e interesantes, pero al momento de ejecutarlas algunos valiosos

momentos planteados se vieron estancados. En este sentido, la transposición didáctica que se esperaba lograr en el aula con los maestros en formación, aún debe ser trabajada.

Esta situación será compleja de superar en el aula, pues se necesita mayor experticia en la misma, y que el maestro en formación reconozca la importancia de su mediación pedagógica, así como el desarrollo de procesos de escriturales concebidos importantes porque son necesarios en el ámbito social y cultural, y no porque la escuela lo dice. Por lo que es necesario seguir fundamentándose y convencerse del papel fundamental que ejerce al concebirse como educador y formador para una verdadera comunidad de escritores.

Por esta razón, se requiere el ejercicio reflexivo constante, para la construcción del conocimiento en la práctica pedagógica misma, pues solo la permanencia en el aula, les permitirá evidenciar aciertos y desaciertos en la formación de niños escritores, de esta manera la capacidad autocrítica será determinante para el abordaje de la información como los lineamientos de política pública educativa, la selección materiales para la mediación pedagógica, la formación continuada, es decir el valor otorgado a la actualización permanente.

Para finalizar, hay que mencionar que la investigadora contó con un grupo de maestros en formación dispuestos para desarrollar a cabalidad todas las acciones planteadas desde el principio de la secuencia hasta el final. Su actitud reflexiva y participativa fue determinante para el logro de los objetivos planteados en la propuesta didáctica. Se evidenció interés permanente en el desarrollo de la propuesta y eso se manifestó en la apertura para la construcción de nuevos conocimientos.

5. Conclusiones

La identificación inicial de concepciones que sobre la escritura, su aprendizaje y su enseñanza comportaban los maestros en formación fue determinante en el diseño de la SD, pues lo anterior permitió mayor acercamiento al futuro educador como sujeto social y cultural que trae consigo creencias y vivencias que necesitan ser valoradas antes de intervenir un proceso didáctico.

Se evidenció que, si la intención es generar transformaciones reales en las representaciones implícitas que comporta un sujeto de aprendizaje (futuro educador), este debe tener oportunidad de tomar conciencia de ellas y por ende explicitarlas a través de diversas estrategias para que reconozca las implicaciones que conlleva la transformación de las mismas en la formación como futuro educador.

El diseño de una intervención didáctica para la formación de maestros en la enseñanza de la escritura implica necesariamente el reconocimiento inicial de las concepciones que comporta el maestro en formación sobre el objeto de enseñanza, dado que son representaciones construidas a lo largo de su vida gracias a las experiencias sociales, culturales y educativas a las que fueron expuestos, por tal, son difíciles de transformar. Por ello, el diseño de una intervención didáctica que conciba implícitamente entre sus objetivos el cambio de dichas concepciones debe ser generoso con los tiempos asignados a los procesos de intervenciones reales en el aula. Dado que se evidenció en esta propuesta que aunque hubo modificación de concepciones, estas no trascendieron el diseño de las planificaciones de clase (diseño virtual narrativo).

En el desarrollo de la presente propuesta pudo evidenciarse que formar a los maestros para la enseñanza de la escritura desde la perspectiva de un enfoque sociocultural y discursivo de la lengua, es un ejercicio bastante complejo que implica necesariamente transformar de manera

inicial los quehaceres que como sujeto escritor comporta el futuro educador, dado que si no se concibe a sí mismo como sujeto escritor competente, difícilmente propiciará ambientes de aprendizaje favorables para que los niños lleguen a considerarse como sujetos escritores usuarios de la lengua escrita.

Los datos de esta propuesta evidenciaron que los maestros lograron hacer transformaciones en las maneras como conciben la escritura y su complejo didáctico, pero estos no fueron suficientes para trascender el aula de clase, pues se siguieron evidenciando prácticas de enseñanza de la escritura caracterizadas por la inmediatez, es decir se siguió concibiendo en el aula la escritura como producto y no como proceso. No obstante, un cambio sustancial evidenciado es que ya no se concibió la escritura como un ejercicio de codificación sino como un ejercicio construcción y producción.

El seguimiento que se realice a las prácticas didácticas que promueven los maestros en formación para la enseñanza de la escritura en el contexto de los laboratorios pedagógicos, puede determinar la pertinencia de la mediación implementada con los mismos en los momentos de formación y fundamentación, por tal, el acompañamiento en este proceso de práctica es de vital importancia para analizar los alcances que puedan llegar a tener los maestros en formación desde la visión de una transposición para la enseñanza de la lengua.

6. Recomendaciones

Analizada y evaluada la propuesta de intervención didáctica se proponen las siguientes recomendaciones:

Revisar el programa de área de las asignaturas Didáctica de la Lengua Castellana I, Didáctica de la Lengua Castellana II y Laboratorio Pedagógico, con el objetivo de analizar y valorar su contenido y las estrategias que se proponen para su desarrollo. Especialmente, precisar en los momentos que dentro de la asignatura deben asignarse para el reconocimiento de las representaciones de los maestros en formación y de esta manera precisar la literatura de la asignatura para articular la teoría con la práctica, a través de ejercicios de reflexión en los que se confronte y se argumente, la observación de las actividades en el aula con lo planteado en la teoría. Lo anterior solo puede lograrse si hay trabajo conjunto con la asignatura de Laboratorio Pedagógico.

Suscitar en el colectivo docente del Programa de Formación Complementaria la necesidad de realizar acompañamiento y mediación en los procesos escriturales de los futuros maestros en formación, para de esta manera garantizar y aportar a la construcción de futuros maestros concebidos como sujetos escritores competentes. Atendiendo a la premisa de que a escribir no solo se enseña en el área de lenguaje y que los futuros profesionales también necesitan seguir aprendiendo a escribir, dada la versatilidad de tipologías textuales a las que se tiene lugar durante su formación y en el futuro quehacer docente.

Estrechar procesos de formación con los docentes en ejercicio de las instituciones educativas donde se precise la práctica pedagógica, dada la importancia de hacer comprensiones conjuntas sobre el objeto de formar niños usuarios de la lengua escrita desde la visión de un enfoque sociocultural y discursivo de la enseñanza de la lengua.

De ser posible, si realmente se quiere un ejercicio de transformación en la enseñanza que profieran los futuros maestros normalistas, se debiera considerar un rediseño curricular en el Programa de Formación Complementaria que posibilite otorgar más tiempo a la formación en lo

que respecta a la Didáctica de la Lengua Castellana, dado que este es un ejercicio bidimensional que debe impactar la construcción de sujeto escritor y la construcción de sujeto educador que media procesos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

Referencias Bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaría de Educación. (2008). *Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. Bogotá D.C: Diseño Nacional de Colombia.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Veintiuno Editores.
- Barragán, F., Neira, S., Sánchez, S., & Velásquez, L. (2012). *Criterios Didácticos para transformar la producción escrita en básica primaria*. San Gil : UNISANGIL. Futuro Diseño e Impresiones.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos*. Santafé de Bogotá D.C: Ediciones Uniandes. Grupo Editorial Norma.
- Calderón, D. I. (2005). Sobre la competencia Pedagógica en el maestro de lengua materna. *Enunciación*, 113-118.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 1-11.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana*, 23-41.
- Carr, W., & Stephen, K. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir. Cómo escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Castaño, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá : Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc, UNESCO.

- Condemarín, M., Chadwick, M., & Neva, M. (1981). *Madurez EScolar. Manual para el desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 87-101.
- Díaz, F., & Gerardo, H. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F: Mac Graw Hill.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura Escrita y Educación. Conversaciones con emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado presente y futuro de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1998). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo veintiuno editores s.a.
- Forero, C. (2010). La investigación en el aula como estrategia de acción docente: Aproximación desde el paradigma cualitativo. *Revista docencia universitaria*, 13-54.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historia y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 41-60.
- Hernández, F., & Sancho, J. M. (1994). *Para enseñar no basta saber la asignatura*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Isaza, B. H. (junio de 2010). *Herramientas para la vida. Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. (S. d. Distrital, Ed.) Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.

- Jurado, F., Sánchez, L., Cerchiaro, E., & Paba, C. (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido. *Revista Folios*, 17-25.
- Kalman, J. (2000). Ya sabe usted, es un papel muy importante: el conocimiento de la lengua escrita en mujeres de baja y nula escolaridad. *Colección Pedagógica Universitaria* , 153-168.
- Kemmis, S., & Macttagart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura Académica.
- Lomas, C., & Osoro, A. (1998). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Papeles de Pedagogía Paidós.
- Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos* . Cali: Taller de la Universidad de Artes Gráficas de la facultad de humanidades.
- MEN. (19 de diembre de 2008). Decreto 4790. Bogotá D.C, Colombia.
- Ministerio de educación Nacional . (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá : Panamericana Formas e impresos S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá D.C: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Orientaciones para la apropiación del Decreto 4790 de 2008*. Bogotá D.C: MEN.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Nacional, M. d. (3 de Febreo de 2016). Resolución 2041. Bogotá D.C, Colombia.

- Nemirosky, M. (1999). ¿Cómo organizar la enseñanza del lenguaje escrito? una propuesta de planificación. En M. Nemirosky, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños* (pág. 192). México: Paidós.
- Ong, W. (1996). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. México : Fondo de cultura Económica.
- Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (23 de Agosto de 2011). *Red Lenguaje*. (S. t. 1, Ed.) Recuperado el junio de 2017, de <http://www.redlenguaje.com/index.php/publicaciones/libros-electronicos/item/32-investigacion-y-transformacion-pedagogica>
- Pérez, A. M., & Rincón, B. G. (23 de junio de 2011). *Investigación y Transformación Pedagógica*. Bogotá: Serie Tejer la Red 1. Obtenido de Serie Tejer la Red1: <http://www.redlenguaje.com/index.php/publicaciones/libros-electronicos/item/32-investigacion-y-transformacion-pedagogica>
- Perez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela : algunos escnarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: ICFES.
- Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para compprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá D.C: Secretaria de Educación del Distrito.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y Maestros. La Psicología Cognitiva del Aprendizaje*. Madrid : Alianza Editorial .
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, I. J. (1988). *Educación y Comunicación*. Madrid: Paidós.

Rojas Rojas, S. P. (1 de Septiembre de 2007). El estado del arte como estrategia de formación en la investigación. (D. d. Colombia, Ed.) *Studiositas*, 2, 5-10.

Sanchez Corral, L. (2003). La semiótica de Greimás, propuesta de análisis para el acto didáctico. *Revista de filología y su didáctica*, 469-490.

Voloshinov, V. N. (1992). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje. (Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)*. Madrid: Alianza Editorial.

Werstsch, J. V. (1988). *Vogotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

Apéndices

Apéndice A

LA IDENTIDAD DEL ENUNCIADOR Y EL ENUNCIATARIO PROYECTADA, DESDE LA ESTRUCTURACIÓN DE UN PROGRAMA DE ÁREA PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS: ANÁLISIS SEMIÓTICO DISCURSIVO

Gloria Patricia Cristancho Sarmiento

RESUMEN

El presente trabajo aborda el análisis realizado a un programa de área estructurado para la formación inicial de maestros en lo relacionado a procesos de enseñanza de la lengua, en una Escuela Normal Superior en el departamento de Santander. El proceso analítico tiene como objetivo responder al siguiente interrogante ¿qué tanto influye la manera como se estructura y se proyecta una intervención didáctica, en la construcción de identidad de los sujetos actantes en un proceso educativo?, es decir cómo se están proyectando desde la configuración de los programas de área la identidad del maestro y la identidad de quienes se configuran como estudiantes (maestros en formación).

Palabras clave: identidad, enunciatario, enunciador, programa de área, didáctica.

En el análisis que se pretende estructurar en éste texto se plantean las siguientes hipótesis, probablemente la construcción de identidad de los sujetos actantes en un proceso educativo puede estar determinada en gran medida por la forma como se estructura y se proyecta la intervención didáctica (Programa de área – Programa narrativo virtual), además posiblemente la identidad de los sujetos (estudiantes) no coincide con los enunciatarios proyectados en este Programa de área.

Por lo anterior se hace necesario validar como objeto de estudio en este análisis, la identidad del enunciador y la identidad del enunciatario, pues se concibe que la identidad de un sujeto puede ser construida y develada a través del discurso, por ello la identidad ...designa “el principio de permanencia que permite al individuo permanecer él ‘mismo’ ‘persistir en su ser’ a lo largo de su existencia narrativa, a pesar de los cambios que provoca o sufre” (Greimas & Coutès, 1990, pág. 220).

Lo anterior deja entrever que la identidad es un rasgo que vehicula al individuo para reconocerse como ser y a su vez construirse, gracias a la interacción con el mundo en el que se

encuentra inmerso, por ello se hace válido afirmar que la identidad de un ser puede estar determinada en primera medida por elementos hereditarios que le son otorgados por sus progenitores en el momento de su concepción, pero que se ven influenciados a lo largo de su vida, por los constructos de la cultura en la cual se desenvuelve y sobre la cual de manera recíproca también influye y genera transformación.

En este sentido, el acto educativo no se excluye de dicha labor transformadora de los sujetos, pues culturalmente se perfila como agente primordial de socialización y se configura como un instrumento para superar diferencias sociales, no obstante esta importante labor puede estar mediada y/o en ocasiones obstaculizada por diversos elementos que influyen en un proceso educativo, quiero hacer referencia en este caso a una formalidad imprescindible en el ámbito educativo como lo es el currículo, no es mi interés discurrir por las diferentes concepciones que a lo largo de la historia educativa se han ido construyendo desde el punto de vista de la reflexión pedagógica, pero sí, precisar en cierta medida como su estructuración confluye en la construcción de identidad de un individuo, aunque su objetivo primordial diste de este propósito.

Desde una perspectiva semiótica y según los planteamientos de Rodríguez Illera, (1988), el currículo es concebido como

...una realidad construida, y ello en el doble sentido siguiente: construida en cuanto a su elaboración, pues constituye una selección de la cultura, aquella que se considera que *debe* ser transmitida; realidad construida también como objeto de la teoría, como tema de reflexión, como realidad que se nos hace real a través del discurso teórico. (p.69.)

Al hablarse de currículo como una realidad construida, como se muestra en la primera frase de la cita anterior, se puede precozmente inferir como un constructo prescriptivo que es demandado por una autoridad que toma decisiones sobre lo que *debe* ser transmitido, en este caso el autor hace referencia a esa parte de la cultura que se determina importante y por ello necesaria de transmitir, lo anterior dentro del ámbito curricular se traduce en las asignaturas o actividades que programa la escuela para un determinado curso, en ese sentido, se obliga a dar cuenta de los contenidos que el maestro tiene que enseñar y los estudiantes tienen que aprender. Es, en la expresión anterior, donde

empiezan a identificarse las relaciones que se establecen entre el enseñante y los enseñados y donde se construyen identidades diversas sin siquiera percibirlo.

Al hablar de currículo es imprescindible referirse también, al currículo oculto, que en términos de Rodríguez Illera, hace referencia a todo aquello que efectivamente no se transmite, a lo se transmite sin saberlo ni quererlo por parte del enseñante, a lo que quiere transmitir sin explicarlo, a la ideología, que en caso de currículo oculto se cataloga como ideología implícita. Es decir el currículo estructurado por agentes de poder en determinada institución, rebasa la simple exposición de lo que se tiene que enseñar (parte mínima de la cultura que debe ser enseñada), y deja entrever una intencionalidad y una ideología que quiere ser transmitida, en ese sentido es válido preguntarse qué se deja de enseñar y qué se quiere transmitir además de lo que se enseña.

Por lo expuesto anteriormente, el interés de analizar un programa de área para la formación de maestros en la enseñanza de la lengua, cobra vital sentido en la medida en que se concibe “el texto como un objeto material analizable, en el que pueden localizar estructuras, y el discurso como productos de actos de lenguaje” (Fontanille, Semiótica del discurso, 2001), por ello se quiere develar como son concebidas y proyectadas las identidades de los enseñantes y los enseñados en un proceso educativo que para efectos del programa de área, es virtualizado, pero susceptible de ser revisado con la intención de evidenciar características actanciales de los sujetos inmersos.

De otro lado se hace pertinente por tratarse de una planificación que desde...“la didáctica busca organizar la acción. La lucha contra el activismo sin norte...esa didáctica visual previa encaminada a mostrar con anticipación la puesta en escena” (Vásquez Rodríguez, 2007), razón por la cual se perfila una acción futura por diferentes actantes.

El análisis que se plantea a continuación pretende hacer estudio de la identidad que se proyecta de los sujetos involucrados en proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta lo cognitivo, lo pasional y lo axiológico como categorías emergentes del objeto de estudio, se precisará distinción entre la identidad del enunciador y del enunciatario.

De la identidad del enunciador

En el programa narrativo que se analiza hay presencia de dos enunciadore actorializados, el enunciadore actorializado¹ que hace referencia a la “Escuela Normal Superior de Bucaramanga”,

como institución educativa, el enunciador actorializado 2 representado por el pronombre propio “Programa de Formación Complementaria”, que refiere específicamente al programa académico que se encarga de formar maestros. Según lo anterior los enunciadores se perciben como una institución provista de poder, por su rol de institución, pero a su vez se infiere que ésta como enunciador, puede estar modalizada por el “deber ser”, dado que se trata de una institución educativa, que tiene como misión la formación de maestros, misión que le fue otorgada hace más de cien años en el departamento de Santander, al ser denominada como institución, se presupone que se estructura a partir de la configuración de ciertas normas que rigen su funcionamiento y dinámica social, según afirma Greimas ...” la búsqueda del funcionamiento óptimo del discurso no puede sino transformar profundamente su naturaleza: intenta construir progresivamente un discurso ideal según el /deber-ser/ sometiendo su discurso ulterior a un conjunto de reglas de formación eficaces” ”. (Por una semiótica didáctica , 1988), es así como se le confiere al enunciador una enorme responsabilidad ante la sociedad que no puede prescindir de reglas y normas que se proyecten en su filosofía y la idealización de su dinámica, desde la modalidad del deber ser.

El programa narrativo propone entre sus elementos una “justificación”, vocablo que hace referencia desde una de las conceptualizaciones de la Real Academia Española a una “prueba convincente de algo”, ¿qué se prueba?, pues bien cuando se diseña un programa narrativo virtual se hace necesario que el enunciador se visualice como agente de saber y por ende de poder, capaz de sustentar la propuesta didáctica diseñada para generar en los enunciatarios las transformaciones necesarias, por lo que se concibe que “enseñar es por lo mismo, poder y saber mostrar” (Por una semiótica didáctica , 1988) así, el enunciador se muestra como un agente de poder y de saber, aunque el maestro que orientará la asignatura es un sujeto diferente al enunciatario que se proyecta en este programa narrativo virtual, se infiere que por razones evidentes éste también debe estar modalizado por este poder y saber.

Desde el punto de vista cognitivo, se presenta en el texto un elemento clave que hace referencia a los ejes problematizadores y fundamentos conceptuales (básicos), traducidos en preguntas como las siguientes “¿Cuáles son los paradigmas didácticos que enmarcan la enseñanza inicial de la lectoescritura?, ¿Cuáles son las necesidades que tienen los infantes para desarrollar procesos de lectura y escritura significativa?, ¿Cómo desarrollan los infantes un sistema de

escritura alfabético antes de ser instruido en la escuela?, ¿Cómo se desarrolla el lenguaje escrito en los niños preescolares? “

Al parecer con la planeación de estas preguntas se pretende generar un tipo de manipulación provocativa en la medida en que pone en duda las competencias del manipulado, pero que a su vez permite potenciar en el mismo, los elementos necesarios para demostrar posteriormente los aprendizajes adquiridos, pues se lo configura en un primer momento como sujeto desprovisto de un saber al cual se le crea un desequilibrio cognitivo. De otro lado se puede evidenciar en el abordaje de las preguntas una secuencialidad que da cuenta de las maneras como pueden ser abordados los diferentes elementos conceptuales, estableciendo control sobre las maneras adecuadas de la enseñanza y atribuyendo a la didáctica su carácter de situada, pues no todo se puede enseñar de la misma manera, y no todos aprenden de la misma forma.

El programa de área específica desde el punto de vista temporal una intensidad horaria que deberán dedicar los enseñados y el enseñante al desarrollo de la asignatura en cuestión, este, está representado con una nomenclatura TAD y TA, que da cuenta del tiempo de asistencia dirigida y al trabajo autónomo respectivamente, en este se evidencia que por cada seis horas de asistencia dirigida que orienta el enseñante, el enseñado debe invertir mínimo tres horas de manera autónoma, por ello se hace evidente en el programa el planteamiento de unas

estrategias de enseñanza y aprendizaje que apoyarán el TAD y TA”, entre las estrategias se especifican algunas como las siguientes: exposición sobre métodos y apropiación de términos, socialización, lectura de documentos, Lectura de documentos, desarrollo de talleres, búsqueda de información en referentes bibliográficos, trabajos individuales y grupales trabajo colaborativo, reflexiones pedagógicas

Lo anterior da cuenta nuevamente del diseño de un proceso secuenciado de acciones que orientarán el desarrollo de la asignatura y del proceso de enseñanza aprendizaje, no obstante se percibe como un cúmulo de actividades bastante generales, pues se plantean actividades de enseñanza que suscitarán transformaciones en el sujeto, no obstante no son claras en los modos y sólo enuncian como para ser escogidas al parecer al azar, pues el enunciador no hace saber el momento pertinente en el que se pueden implementar, en este sentido no se presta mayor atención al diseño de una secuencia didáctica bien estructurada

y que pueda entrar en concordancia con unos objetivos planteados o en el menor de los casos con propósito planteado, como se percibe en esta programa narrativo.

En el programa de área no se especifican objetivos, pero sí se precisa un “propósito de la asignatura: propiciar la reflexión sobre la necesidad de asumir la lectura y la escritura como actividades no sólo intelectuales, sino también recreativas y compensadoras a nivel individual y social en los diferentes niveles de escolaridad”

Este propósito se enuncia como condiciones previstas que hacen posible la acción y en términos de Greimas vuelve al sujeto capaz de proceder a la realización del programa narrativo, lo que le otorga un valor positivo al sujeto enunciatario, Según Greimas “el enseñado es considerado como un sujeto destinado a ser investido de un nuevo saber, se lo puede definir tanto como un sujeto de hacer---y entonces las inversiones eficaces tendrán como efecto constituirlo como efecto competente” (Por una semiótica didáctica , 1988).

Desde el punto de vista axiológico se evidencian en el programa unas estrategias de evaluación entre las que se mencionan “conversatorios, pruebas escritas, sustentación de trabajos, escritura de textos, exposiciones de trabajos, planeación, elaboración, ejecución de planes de clase, desarrollo responsable de su rol”, en este elemento se potencia el rol del enunciadador como judicador evaluador, se precisan algunas estrategias de evaluación, pero el enunciadador no hace saber las maneras puntuales mediante las cuales se establecerá la sanción al enunciatario frente a los deberes asumidos y las transformaciones desarrolladas durante el proceso establecido para tal fin, en este sentido se desconoce en qué momento del proceso serán usadas, por lo que se infiere que posiblemente sólo se evalúa el producto al finalizar un proceso, más no se tiene en cuenta los avances en las transformaciones que pudieron llevarse a cabo. Cuando se hace mención de elementos como “autoevaluación y coevaluación” en este mismo apartado se enunciadador se muestra como una actor que confía en el enunciatario y lo concibe como un ser capaz de emitir sanción sobre sí mismo y sobre sus pares al final de un proceso transformación. Lo anterior después de haber impulsado el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje planteado en el programa narrativo virtual.

De la construcción de la identidad del enunciatario

El texto aborda una nomenclatura especial para definir al enunciatario proyectado “Nivel: Doce 1201”, esta denominación hace referencia al destinatario, como se trata de una nomenclatura, se alude que el destinatario es un grupo de personas que cursan primer semestre del PFC, cuya identidad puede ser desconocida hasta el momento (por eso se concibe como un enunciatario virtualizado). Puede inferirse que estos sujetos se visualizan como desprovistos de un saber, (disjuntos de un objeto “conocimiento sobre didáctica de la lengua), por ello cuando se habla de un programa narrativo virtual es muy difícil determinar si los sujetos destinatarios están modalizados por el querer /ser o por el contrario, por el deber ser. Se infiere que si entra a cursar un programa de formación de maestros mínimamente debe estar modalizado por el deber ser.

Cuando se enuncia en el programa “LINEA DE CONOCIMIENTO: Fundamento Disciplinar”, se especifica que el saber (hace referencia a lo cognitivo) del cual se consideran disjuntos los destinatarios corresponde a un fundamento de orden disciplinar dentro de las asignaturas del currículo y que por tanto será necesario cursar de manera (obligatoria), pues se vislumbra como un saber imperante del futuro educador, lo que permite evidenciar en una primera mirada que el sujeto enunciator debe necesariamente estar en conjunción con un saber específico (sobre la lengua), para poder posteriormente convertirse en enunciator con poder en el aula (como maestro de aula).

De otro lado se especifica en el programa una serie de competencias que dan cuenta de las capacidades que desarrollarán los sujetos enunciatarios, ejemplo de ello es: ...”la capacidad para diseñar y desarrollar propuestas curriculares pertinentes para niños en el nivel preescolar en instituciones urbanas oficiales y privadas”. Se hace evidente un tipo de competencia del destinatario desde una visión procedimental que lo facultará para un saber hacer, sobre el diseño de propuestas curriculares, pero también desde un poder potestativo que lo faculta para aplicar o desarrollar dicha propuesta. (Poder hacer)

Se virtualiza entonces un enunciatario que en un principio es previsto como sujeto disjunto del objeto pero que por efecto de actuaciones propiciadas por el enunciator se transforma en el sujeto ideal competente.

Desde una visión cognitiva también se presenta en el texto una expresión un apartado referente a

“Logros PROCEDIMENTALES: -Diseña, organiza y pone en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de niños en el nivel de preescolar y básica primaria. -Participa en la construcción discursiva que apunte a explicitar los procesos de significación y de sentido del lenguaje”.

Aunque no se habla en términos de competencias se presupone que estos se conciben según Greimas, como una “cadena de performances reguladas por el enseñante para el enseñado, que tendrá que realizarlas” (Rodríguez Illera, Por un análisis semiótico del curriculum, 1988), entonces se visualiza la identidad del enunciatario como un programador y se valora de manera muy positiva la capacidad del sujeto que aprende en tanto que es modalizado por un querer-hacer. De otro lado, el acto de transformación que se persigue debe generar no sólo impacto en el sujeto destinatario, sino que debe ser tan eficaz el discurso didáctico que el sujeto se perciba modalizado por un querer hacer y ser que sea capaz de persuadir a otros sujetos y trascender el espacio del aula.

En el momento en que se hace referencia a los “CONTENIDOS “en el texto, se evidencian los objetos de valores a los cuales está disjunto el sujeto destinatario, y aunque es visto como desconocedor de dichos saberes, se presuponen disponibilidades espléndidas e idealizadas de sujetos que serán capaces de asumir las transformaciones propiciadas por el sujeto enunciador y transformarse en sujeto conjunto con la cantidad de objetos propuestos, que para el planteamiento del tiempo en este programa se plantean demasiados.

Entre las aseveraciones mencionadas en la “justificación”, es pertinente hacer notar en éste análisis las siguientes expresiones:

“El normalista superior **debe** contribuir a la construcción de conocimiento de la lengua materna...” “Los maestros en formación **deben** comprender que la enseñanza de la Lengua Castellana implica modos de pensar y de hacer los cuales no son concebidos solamente como la adquisición y reproducción del conocimiento, sino que se ha convertido en un campo de reflexión e indagación.”.

Se presupone un sujeto enunciatario modalizado por el deber-ser y no por el querer ser, además lo asume como sujeto desprovisto de un saber o disjunto de un objeto de valor, lo anterior permite inferir que puede tratarse de un programa narrativo virtual instaurado en un enfoque tradicional de enseñanza aprendizaje, que desconoce al sujeto que aprende como ser activo y responsable en la construcción de conocimiento, y en donde el destinador

se concibe como el único poseedor del saber, lo que determina un riesgo en la acción didáctica que se proyecta, pues puede generarse un valor negativo del objeto de aprendizaje y por ende un contrato didáctico polémico, y esto consecuentemente puede llevar a una comunicación inadecuada y derivar en un acto didáctico fracasado.

Según Greimas “el sujeto de la enunciación de un discurso tal (hace referencia a un discurso del enunciador modalizado por el deber- ser) se encuentra en posición de sujeto modalizado según /el deber-hacer/...” (Por una semiótica didáctica , 1988, pág. 64) .En este sentido si se propone una acción didáctica modalizada por el deber ser, es de esperarse que los enunciatarios también estén modalizados en su proceso aprendizaje por un deber ser y difícilmente por un querer ser.

Desde una dimensión axiológica y pasional se presentan elementos “valorativos y actitudinales” entre los que se inscriben, “valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional, tiene un alto sentido de la ética de la comunicación y respeto por toda manifestación cultural”. Según lo anterior se pretende hacer valer un objeto, se virtualiza al sujeto destinatario como ser que valora de forma positiva el objeto del que suponía disjunto. Al parecer el sistema de valores que se propone está determinado por un sistema ético que le dice cómo debe valorar “vivir” lo que se dispone en el ejercicio didáctico planteado.

Al proponerse “actividades de aprendizaje”, dentro del programa narrativo, como “socialización, lectura de documentos, toma de notas (portafolio), desarrollo de talleres, diseño de estrategias y planes de clase, apropiación de información, trabajo de grupo”, se proponen actividades de aprendizaje que deben ser ejecutadas por el sujeto que aprende, no obstante la propuesta de las mismas no garantiza la efectividad de estas actividades dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, pues esto, está determinado por la aceptación y la situación afectiva con que son recibidas por los enunciatarios.

De igual manera las actividades de aprendizaje son planteadas sin una secuencia lógica o que direcciona un aparente camino lógico para que el enunciatario se provea de los elementos necesarios para estar conjuntos a los objetos de conocimiento. En este sentido las estrategias planteadas no se visualizan simétricas a la cantidad de objetos de conocimiento y actuaciones planteadas en programa narrativo planteado.

Conclusiones

El enunciador se evidencia como un actor que muestra euforia por el deber, por lo cual no puede esperarse que los enunciatarios estén regulados por un querer ser, en un programa narrativo virtual que se caracteriza por ser prescriptivo, en soporte a lo anterior Greimas afirma que...”la semiótica de ser analítica y descriptiva, se transforma en una gramática normativa regida por el sistema modal injunciones (de interdicciones y de prescripciones)...” (Por una semiótica didáctica , 1988, pág. 64).

-Se evidencia un contrato polémico e impersonal caracterizado por la autoridad que se ejerce por parte del enunciador, así mismo se percibe como un sujeto regulador, de la misma manera se establece gran diferencia entre el enunciador y el maestro.

En un discurso pedagógico como en el de un programa narrativo virtual lo que se plantea no necesariamente es lo que transmite y los enunciatarios proyectados distan mucho de los estudiantes reales. En este sentido la disposición para cursar la asignatura y la efectividad de la transformación dependerá en gran medida del valor que el sujeto enunciatario otorgue al objeto de conocimiento (objeto de valor).

-Finalmente se reconoce que el enunciatario no sólo necesita conocer sino establecer una operación metacognitiva que conlleve a resolver situaciones que surjan durante la gestión del conocimiento.

7. Referencias

- Fontanille, J. (2001). *Semiótica del discurso*. Lima: Fondo de desarrollo editorial .
- Greimas, A. J., & Coutès, J. (1990). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Por una semiótica didáctica . (1988). En J. L. Rodríguez Illera, *Educación y comunicación* (págs. 63-90). Barcelona : Ediciones Paidós.
- Rodríguez Illera, J. L. (1988). Por un análisis semiótico del curriculum. En J. L. Rodríguez Illera, *Educación y Comunicación* (pág. 271). Barcelona : Paidós.
- Vásquez Rodríguez, F. (2007). *Educación con maestría*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Apéndice B . Ejemplo de planeaciones preliminares



NOMBRE: _____ GRADO: _____

GUIA DE TRABAJO

1. Colorea los dibujos de los animales y repisa sus nombres debajo de ellos.



PERRO

TIGRE

TIBURON

2. Une con una línea los animales, con sus alimentos preferidos y frente a ellos escribe el nombre de cada animal.



Nombre: _____ Grado: _____

Evaluación

1. Lee el siguiente texto con ayuda de tu maestro.

"Los animales más comunes son los animales domésticos, estos animales se pueden tener en casa o en una granja como el perro, el gato, loro, pez, etc. Por otro lado los animales salvajes, son los animales que por instinto atacan y por esta razón no viven con las humanas, ellos viven en la selva, estos animales pueden ser: el león, el tigre, leopardo, gorila, etc."

2. Responde las siguientes preguntas con base en el texto anterior.

- ¿Qué animales viven en la selva?

- ¿Qué animales viven en la granja?

3. Escribe el nombre de los siguientes animales, debajo de sus dibujos. Colorea.



Apéndice C . Ejemplo de relatos de Vida

LEER, ¿UN GUSTO O UNA OBLIGACIÓN?

Desde que nací siempre he sido una niña muy consentida en mi familia, siendo una de dos niñas por parte de mi familia paterna. Desde muy pequeña pude ir leyendo en los ojos de mis padres el gran amor que sentían hacia mi siendo su primogénita, con cada palabra, con cada murmullo me confirmaban ese gran amor. Como mencioné anteriormente soy hija única, gracias a Dios siempre he tenido todo en base al gran esfuerzo que mis padres han hecho día a día para tenerme como una “princesa”, crecí con el infinito amor de mis abuelos paternos y mi tía ya que debido a la situación económica mis padres tenían que trabajar todo el día mientras mis abuelos y tía me cuidaban, pienso que por eso soy tan apegada a ellos, no sé qué haría si me llegaran a faltar, junto a mis padres son mi vida entera.

Durante mi infancia, recuerdo que no fui de muchos amigos pero tuve un gran amigo que marcó mi niñez, siempre estábamos juntos, éramos los “mejores amigos”, él era el hijo del aquel entonces mejor amigo de mi papá y por lo tanto compartíamos mucho juntos, viajes, paseos, salidas a diversos parques, hasta lo más mínimo era divertido y agradable con él, incluso estábamos en el mismo pre-jardín y en el mismo salón, en las tardes al salir del jardín mi abuelo o mi abuela me recogían y con ello también a mi “mejor amigo” ya que vivía a dos casas de la mía, se quedaba todas las tardes después de clases conmigo ya que sus papás trabajaban todo el día y no tenía con quien quedarse.

Poco a poco fui tomando más conciencia sobre todas y cada una de las cosas que encontraba a mí alrededor, mi madre me contaba hace unos años que cuando era muy pequeña me gustaba mucho tararear las canciones infantiles que me ponían, a pesar de no tener la menor noción de esas canciones ni de sus melodías yo simplemente las tarareaba con gran felicidad y entusiasmo. A medida que pasaba el tiempo ellos me proporcionaban mayores melodías infantiles y todo tipo de canciones que en ese momento se encontraran en el hogar, no era un hogar de músicos ni mucho menos, pero

estaba creciendo una niña que a pesar de no ser la mejor cantante ni tener la mejor afinación y de tener como único escenario la ducha del baño disfrutaba enormemente cantar, se sentía libre, expresando sus sentimientos, sus ideas, esa niña.....era YO.

Al entrar al grado jardín tuve un gran miedo, separarme de mis padres y mi familia, era una niña demasiado consentida y tenía pánico de que todo la atención se fijase en otros niños menos en mí, pero no fue así, **tuve la gran dicha de contar con mi hermosa maestra Cristina Pinilla quien nos trataba a todos por igual pero con el mismo amor.** Recuerdo mucho que se interesaba por nosotros y nuestras familias, en un actividad que tuvimos que realizar consistía en el “estudiante de la semana”, ésta se basaba en que cada día un niño o niña realizaba una cartelera dando a conocer los mejores momentos con su familia, allí asistían los padres de familia del niño de la semana y a su vez, se realizaba un compartir. Recuerdo esta actividad como si hubiese sido ayer, fue de gran significado e impacto en mi vida ya que me sentía importante, reconocida, sentía que toda la atención estaba fijada solo en mí y en ese momento me emocionó profundamente.

Inicie mis estudios de preescolar en la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, allí me preparé y formé como ser humano y estudiante, por ello, puedo decir con gran orgullo que pude cursar mis 12 años de estudio en esta institución. Me formé con las mejores maestras, unas que otras que no me agradaban del todo, pero al fin y al cabo eran excelentes. Durante toda mi primaria me destaqué por ser la mejor estudiante, puedo decir que mi mejor año fue tercero, allí obtuve durante todos los periodos mención de honor y en el último periodo al finalizar el año una mención honorífica y medalla por ser una de las mejores estudiantes durante todo el año. Las matemáticas siempre fueron mi punto débil tanto en la primaria y secundaria, obtenía las mejores calificaciones pero siempre me deprimía porque esta materia nunca pasaba de “sobresaliente” como se catalogaba en aquel entonces.

Realicé múltiples actividades tanto en mi colegio como en mi jardín, actividades de coloreado, rasgado, recortado y pegado, uso de diferentes materiales en la decoración de imágenes, entre otros. Algunas de éstas las realizaba en mi colegio y otras en casa con el

apoyo de mis padres y mi tía, fueron mi base y apoyo fundamental en mi crecimiento académico y personal. Siempre realizaban las guías de trabajo conmigo cuando mis padres no podía lo hacía mi tía o viceversa.

Lo mayor que puedo rescatar en todo este proceso fue el gran amor y dedicación de mi tía hacia mí, siempre quería que yo fuera la mejor, que tuviera las mejores calificaciones, la mejor letra, el mejor comportamiento, en fin, como ella decía “Dani, quiero que siempre seas la mejor” y de esa forma hizo hasta lo imposible para que así fuese, se sentaba a mi lado horas enteras a practicar la letra y el coloreado, le disgustaba profundamente que me saliera de la línea y no permitía que hiciera una letra fea, realicé miles de planas, lloraba y me deprimía porque no podía salir porque tenía que hacer “planas”, pero ahora entiendo que tanta exigencia constituyeron lo que soy hoy en día, sé que no soy perfecta y tengo infinidad de errores pero aprendí que las cosas más valiosas son aquellas donde hay una mayor exigencia.

No recuerdo muy bien mis inicios en la lectura, pero a decir verdad, fueron múltiples, en mi hogar habían un sinfín de libros que sin conocerlos me llamaban la atención ya que poseían múltiples colores llamativos y atractivos, los tomaba, los rayaba, me inventaba historias a partir de sus portadas en fin, me encantaba crear historias con tan solo mirar la portada de un libro. A medida que fui creciendo mis padres fueron apoyando en mí en ese proceso lector, cada noche antes de dormir me contaba un cuento, según ellos les gustaba contarme cuentos para que yo me fuese a dormir más rápido, pero era todo lo contrario, ellos se quedaban dormidos primero que yo, no me cansaba de escuchar historias de princesas, príncipes y piratas. Con el paso del tiempo ese gusto por los libros fue disminuyendo ya que me disgustaba que no me dejaran leer los libros que a mí me llamaban la atención y por lo contrario tenía que leer los que obligatoriamente me ponían en la primaria. Recuerdo en el grado quinto aproximadamente una maestra que nos hacía llevar un registro leer, en él debíamos ir haciendo anotaciones de los libros que leíamos cada semana, título, autor, fecha de publicación, personajes, acontecimientos importantes del libro, entre otros, esta fue una actividad que me agrado muchísimo al

principio, pero luego se convirtió en algo tan monótono a lo cual no le encontraba sentido así que lo único que hacía era copiar algunas cosas de mis compañeros, pienso que fue a partir de ello que gusto por la lectura fue desapareciendo. Al entrar a la secundaria definitivamente no me gustaba leer, lo consideraba lo más aburrido del mundo y ese sinfín de libros que poseía cuando niñas simplemente terminaron guardados en el famoso, “cuarto de san alejo”. En la educación media pienso que retomé un poco más ese gusto pero no tanto como antes, leía unos cuantos libros pero esto no era tan frecuente, leía lo que me mis maestras de lengua castellana me indicaban y algunos más, en ese tiempo recuerdo que prefería verme una película a leer un libro, le encontraba un mayor sentido y significado a la historia.

Actualmente no me considero muy buena lectora de libros, me gustan algunas historias de drama y amor, pero a decir verdad no soy “amante” a leer pero sé y soy consciente que como futura maestra esto debe cambiar, no puedo enseñar a mis estudiantes algo que no sé y no me agrada, debo hacer todo lo posible para fomentar en mis estudiantes todo ese amor y pasión por los libros, salir de la monotonía y no cometer en ellos los mismos errores que en algún momento cometieron conmigo y causaron en gran parte que perdiera ese gusto por la lectura.

Apéndice D. Ejemplo compilación de entrevistas por preguntas

I. ¿En qué consiste enseñar a escribir?

1. En darle las primeras bases al niño, permitirle el uso del rasgado, la manipulación de objetos para que en el momento que coja un lápiz se le facilite y sea un proceso más fácil.

✓

2. En que los niños se puedan relacionar con otros mediante una forma como grafica como... eso.

3.eee, en hacer que el niño pueda a través de esos trazos pues... eee como expresarse y pues más que sobre todo que el entienda que es lo que quiere decir a través de esos trazos.

4. En que consiste, ¿qué crees que tienes que hacer para enseñar a escribir? pues de pronto el manejo del lápiz, la buena caligrafía.

5. ¿En qué consiste? en que en que el niño eso que quiere transmitir pueda hacer en caso a veces me es complicado porque a veces tengo la idea así tengo como ósea tengo todo en mi cabeza pero no sé cómo plasmarlo eso es.

6. Mmm, ehh es como para qué sirve el enseñar o ¿no?

7. En que el niño... plasme en una hoja, escriba

8. En dar a conocer ee cómo funciona la gramática en la lengua que nosotros hablamos.

9. NO APARECE

10. Eh mm no consiste en dictados ni en ni en transcribir lo que e se enseña, sino más bienn---hacerlo de formaa de formaa didáctica pero que el infante lo haga eeh de eeh crea eeh creativamente no sé.

12. ¿Enseñar a escribir? pues para lo más , lo que sea práctico , osea lo tomo en dos puntos también. Enseñar a escribir no para expresión sino para (--) manejar el lápiz y

todo eso? En qué consistiría? yo diría que , en hacer que el niño, tenga control de su propio cuerpo y de sus extremidades para que se haga más fácil para el a la hora de hacer trazos y escribir en forma para expresión , sería hacer que niño,(--) busque , o exprese o plasme , de una forma ... de la forma que el desee todo lo que siente.

13. En que lo que ellos hagan ya sea por dibujos, por los garabatos ellos lo aprenden, lo entienden.

15. En que el niño pueda... eee formar palabras crear cuentos.

16. En que se sepan.. en el que niño sepa desenvolverse, expresar lo que siente.

17. En que el niño comprenda lo que está escribiendo en el cuaderno o lo que está redactando lo que las palabras que escribe.

18. Pues yo creo que desde que entra, o sea pues en la casa primero ir formándolo como que es escritura si y pues ya cuando entre a transición eh pues empezar a...

19. NO APARECE

21. En enseñarles por medio de libros, cuentos.

22. Umm pues primero para mi es importante darle una gran variedad al niño de que ellos puedan escoger revisar y que ellos mismos vayan mirando primero como están escrita las palabras.

23. En que seamos capaces, ósea sí que seamos capaces de que todo lo que pensamos tratar de redactarlo de una forma en la cual otra persona que vaya a leer entienda lo que uno escribe

24. NO APARECE.

25. No sé.

26. Emm, para mi enseñar a escribir es, es enseñar a los niños que a través de la escritura, o de un texto o de un... de algo que ellos puedan escribir, expresen las ideas, para que no se repriman con eso, sino que puedan expresarlo, a través de una carta.

27. Para mí consiste en un proceso, es un proceso que se lleva en el que lleva etapas, creo yo, en plasmar eh... lo que se quiere dejar comunicar, pero cada etapa lleva un nivel, o sea es como por niveles en el que se empieza como por un nivel bajo y se va aumentando

cada vez dejando, como puliendo esa, esa, esos símbolos que se están plasmando en diferentes partes, no sé, en lo que se pueda hacer, así sea en una simple hoja pero es un proceso que se va llevando, en el que se va mejorando, se va puliendo con mejores ideas, más estructuradas de mejor forma.

28. Consiste en ayudarle al niño a expresar su interior lo que piensa y lo que siente

29. No sé muy bien en que consiste, todavía no sé.

30. NO APARECE

31. Enseñar a escribir consiste, desde muy pequeños hay que dar le la oportunidad de agarrar un lápiz y que el niño aprenda a hacer sus primeros trazos para un niño escribir puede hacer algunas cuantas líneas para nosotros puede ser un garabato pero para él es escribir y expresare de lo que está sintiendo con el ejemplo que nos dieron del mercado de ir a comprar las cosas a la tienda para ellos significa algo esas rayas significa esas bolitas círculos para ellos es escribir eso.\

32. Enseñar a escribir consiste en a través de lo que uno esto escribe o plasme el niño logre comprender lo que se quiere llevar a cabo y escribir también sería como esa manera donde uno logre como desenvolver todo lo que uno tiene, o sea escribir sería adecuado para un maestro porque así puede como guiar y puede como observar todas esas competencias o esas falencias que se le presentan a los niños.

35. ¿En qué consiste? en darle al niño diferentes formas de escribir ósea no por ejemplo la escritura para ello al principio son garabatos que para nosotros significa garabatos, pero para ellos tienen un significado, pero entonces enseñarles ese proceso de que no solamente existe ese esa escritura de ellos que hay otras formas también que uno les va mostrando con el tiempo.

36. NO APARECE.

37. Eee pues, que el niño sepa cómo utilizar las letras del abecedario, como saber escribir las diferentes palabras del medio que lo rodea.

Apéndice E. Ejemplos de textos argumentativos de los maestros en formación

¿Qué se hace necesario saber y saber hacer para que un maestro enseñe a escribir adecuadamente?

A lo largo de nuestra vida hemos “aprendido a escribir” bajo la concepción de escritura de nuestros maestros, quienes nos enseñaron que antes de escribir debíamos “aprender a leer” por lo que nos enseñaron el famoso “ma, me, mi, mo, mu” y no es famoso por los resultados de comprensión lectora que deja, sino porque “así aprendieron nuestros abuelos, abuelas, tíos, tías...”; con esto no digo que sea malo enseñar silabas o fonemas, pues el proceso no estaría completo sin ellos; sin embargo los Lineamientos Curriculares de Lengua nos dicen que “el manejo del código alfabético convencional es un punto de llegada y no un punto de partida en el desarrollo natural de la significación en el niño.”³, es por eso que concebir la enseñanza de la lengua poniendo como prioridad el silabario, la palabra suelta o un fonema, no es pertinente para la iniciación a la escritura, pues no se hace significativo para el aprendiz; es por ello que se encuentra fundamental que un maestro que pretenda enseñar a escribir adecuadamente, empiece por reformular sus concepciones de escritura.

María Cristina Martínez Solís nos dice que “escribir no es la simple traducción del lenguaje oral en signos gráficos”, ya que escribir exige tomar conciencia de la estructura de la palabra para volverla en la representación de esta; por lo que pensar en escribir tal cual como hablamos es errado, ya que escribir lleva al escritor no solo a pensar en él, sino en los que leerán su texto; entonces, escribir es mucho más complejo y conlleva a dedicarle tiempo ya que escribir “exige un alto nivel de abstracción, pues este lenguaje no utiliza las palabras, sino la representación de las palabras”⁴ y justamente porque es abstracto representa para los niños una de las más grandes dificultades en el proceso del dominio de la escritura, es por ello que los niños necesitan una motivación, un contexto, un sentido, una intencionalidad y una necesidad para escribir.

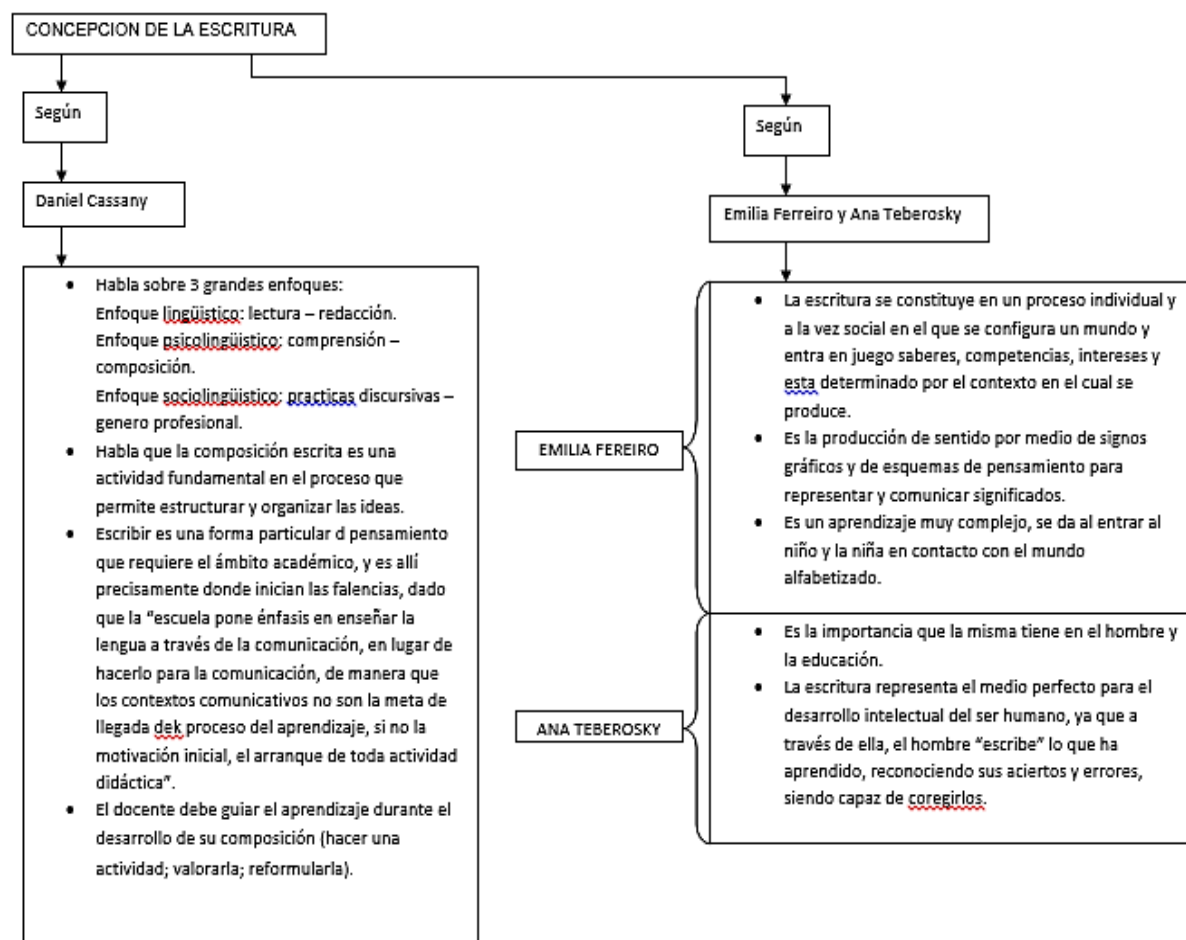
Se hace supremamente importante que los maestros sepamos lo necesario para crear una comunidad de escritores, es por eso que Delia Lerner² nos da algunas pautas para que la escritura en el aula se vuelva agradable y significativa. Entonces, se hace necesario propiciar espacios adecuados para la escritura en donde esta se vuelva una práctica viva; para ello se deben crear hábitos de escritura en donde el escritor/niño pueda expresar sus ideas, sentimientos, situaciones o resolver problemas, pero involucrando el contexto social; pues no tiene sentido que el maestro enseñe a escribir sin tener en cuenta que esa escritura tenga un sentido real para el niño, pues es este quien está empezando a adentrarse en el proceso de escribir.

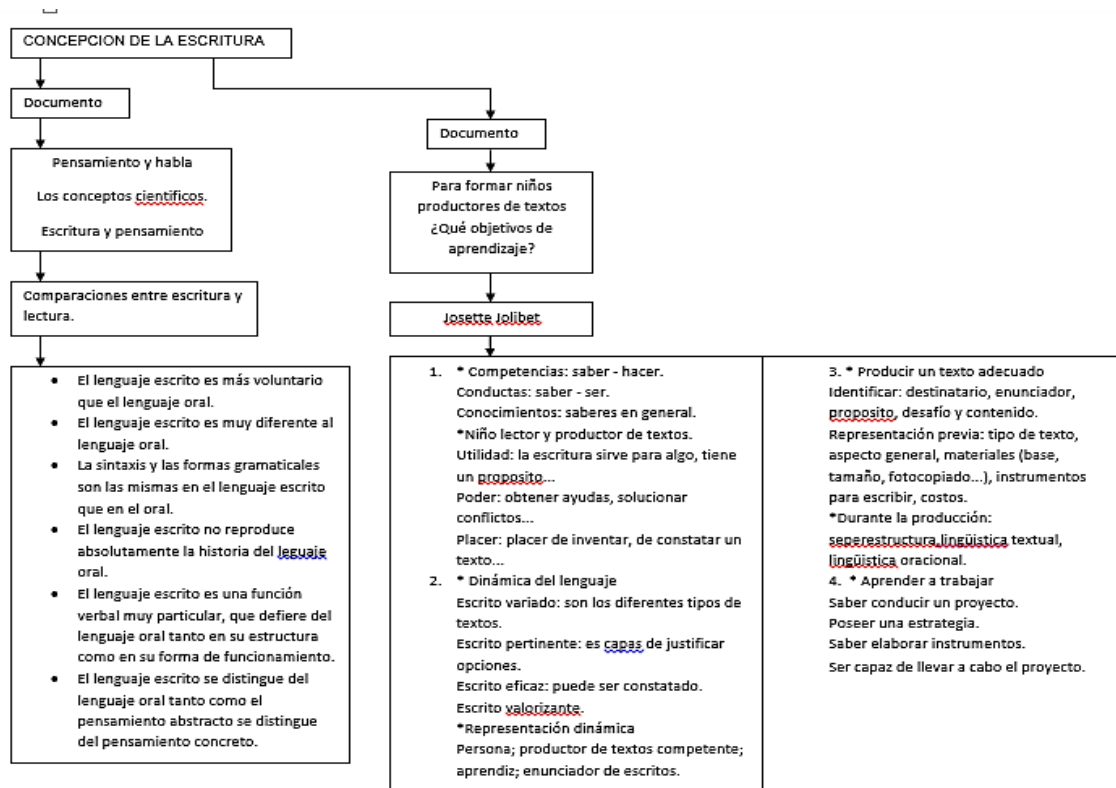
Los maestros debemos procurar que los niños a lo largo de su vida tomen conciencia de “la utilidad, las funciones, el poder y el placer que produce escribir”¹, haciendo que escribir para los niños no se convierta en ‘algo que hay que hacer en clase’, sino en ‘algo importante para la vida’. Es por ello que nosotros como maestros debemos empezar a tomar como hábito el escribir, pues como adultos, somos el ejemplo para los niños. Es conocido para todos que leer y escribir es algo obligatorio en la escuela; por lo tanto no es algo que se pueda dejar de lado, pero es necesario que pensemos en nuestra forma de enseñanza, y cuando creamos que lo estamos haciendo bien, evaluarnos rigurosamente a fin de que cada día perfeccionemos nuestra práctica pedagógica. Nunca debemos conformarnos con lo que sabemos como maestros, ni debemos sentirnos cómodos con lo que hacemos, ya que debemos aprender a poder aplicar el conocimiento bajo un contexto acertado, si no lo hacemos seguiremos cometiendo los mismos errores que hicieron con nosotros y la mejora social, política, y económica que tanto anhelamos nunca llegará.

Referencias

1. Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de texto*. Chile.
2. Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Mexico.
3. MEN. (s.f.). Obtenido de mineducacion: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
4. Solís, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Cali.

Apéndice F. Ejemplo de esquemas relación conceptual sobre escritura





Apéndice G. Ejemplos de diapositivas análisis de textos de los niños

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE EUCARAMANGA
PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

PRODUCCIÓN ESCRITA
ESTUDIANTES DE 1º

MAESTRAS EN FORMACIÓN:
LIZETH DANIELA AVILA NAVARRO
YURLEY KATHERINE SIERRA GONZÁLEZ

GRADO:
1202-A

2015

1

NIVEL A: CONCORDANCIA, SEGMENTACIÓN Y PROGRESIÓN TEMÁTICA

Las voces de los estudiantes se clasifican en este nivel basándose principalmente en las siguientes características:

- Crean una progresión sin sentido.
- No se ha hecho uso de conectores, y en algunos casos se mantiene un hilo temático.
- En algunos de los textos no existe una relación entre las progresiones.

2

NIVEL B: CONECTORES CON FUNCIÓN

Las voces de los estudiantes se clasifican en este nivel basándose principalmente en las siguientes características:

- Existe un hilo temático a lo largo del texto.
- Una sucesión de enunciados, "una cosa es... y..."
- Existe relación entre una progresión y otra.

3

NIVEL C: SIGNOS DE PUNTUACIÓN

Las voces de los estudiantes se clasifican en este nivel basándose principalmente en las siguientes características:

- Se emplean signos de puntuación, se mantienen relaciones temáticas entre las frases y oraciones.
- Relaciones son regulares.
- Existen un hilo temático durante toda el texto y se mantiene hasta el final.
- Existe una relación coherente entre las progresiones y hace uso de conectores.

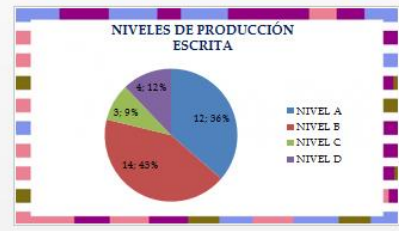
4

NIVEL D: PERTINENCIA Y TIPO TEXTUAL

Las voces de los estudiantes se clasifican en este nivel basándose principalmente en las siguientes características:

- El alumno identifica un enunciado.
- Responde a una intención comunicativa (Desarrolla el juego o un conocimiento).

5



6

Apéndice H. Ejemplo de diarios de campo elaborados por maestros en formación

Diario de campo N° 2. Descripción y análisis de la actividad implementada		
Fecha de desarrollo de la actividad <i>Indicar la fecha en la que se implementó la actividad.</i>	Octubre 27 de 2015	
2. Descripción de las variaciones en la implementación de la actividad. <i>Describir las variaciones que se evidenciaron en la implementación. Se trata de contrastar la actividad planeada y la implementada y describir las variaciones que hubo. Estas descripciones se deben soportar en la documentación de la actividad.</i>	- En Ciencias Naturales no se pudo realizar la actividad en la que los niños se juntaban para asemejar las moléculas de sólido, luego las del líquido y luego las del gas, pues los niños se empujaban y se lastimaban sin querer. También se omitió el ir al laboratorio para realizar los experimentos, pues se debía pedir un permiso con semanas de anterioridad. - La actividad de Lengua castellana no se pudo realizar, pues no hubo tiempo, puesto que este día, los niños tenían horario B.	
3. Documentación de la actividad. <i>Organizar los diferentes momentos de la actividad en soportes documentales, describirlos y codificarlos. Pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases, de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas, presentaciones...), audio (grabaciones...)</i>	Descripción del momento <i>Reconstruir los diferentes momentos de la actividad. En cada fila debe describirse un momento de acuerdo con la manera en que se desarrolló.</i>	Tipo y código de registros <i>Indicar y describir, para cada momento de la actividad, el soporte o los soportes documentales que registran su desarrollo. Un mismo momento puede documentarse en varios soportes. Lo anterior implica codificar cada soporte. Para la codificación se establece un criterio y una numeración que se coloca también al registro para poder acceder de manera organizada a los soportes. Debe indicarse: tipo de registro, código y coordenadas para ubicar el registro (por ejemplo, tiempos).</i>
	MOMENTO 1 Se inició la jornada dando gracias a Dios por las bendiciones, la oración la dirigió un estudiante; seguido de esto se procedió a la toma de asistencia y a la entrega de las caritas (sugerencia de la maestra en ejercicio para incentivar el silencio). Seguido de esto se dio inicio a la clase de Ciencias Naturales, colectivizando la actividad de	

	experimentos que los niños debían hacer en las casas; los niños compartieron lo que habían habido sucedido en cada uno de los experimentos, pero no todos los niños pudieron realizar los experimentos; entre tanto que los niños contaban lo sucedido, empecé a decirles: “bueno, recapitulemos; quien recuerda que es la materia”; los niños levantaron sus manos y respondían todo lo que podemos tocar y ver; todo los sólidos y los líquidos y los gaseosos...”; así que empezamos a formar el mapa conceptual sobre la materia, poniendo ejemplos reales (los cuales fueron dichos por los niños) y plasmados en imágenes en el tablero; se dejó un tiempo prudente para que los niños pudieran plasmar el mapa en sus respectivos cuadernos. Seguido de esto, empecé a preguntar si un líquido podía pasar a ser sólido, los niños respondieron que si, y al preguntarles por qué si se podía, ellos contaban nuevamente lo que había sucedido en los experimentos o las experiencias previas que habían tenido; así seguí preguntando si se podía pasar un líquido a gas o un sólido a líquido; los niños respondieron basandose en los experimentos que habían realizado en sus casas. Luego de esto, le pedí a los niños que se pusieran de pie y que se hicieran muy juntos para poder seguir con la actividad planeada, pero los niños fueron muy bruscos y tumbaron a las niñas, así que tuve que omitir esa parte de la actividad; por lo que les pedí que se sentaran nuevamente y empecé a decirles que realizaría unos experimentos para que pudieramos comprobar los cambios de estado. Inicié realizando el experimento de paso de líquido a gas, para esto puse un poco de jugo artificial en un vaso, le eché hielo seco y la mezcla empezó a botar humo, los niños y la maestra en ejercicio empezaron aplaudir, entonces yo le expliqué que el paso de líquido a gaseoso se llama vaporización, luego puse sobre esa mezcla jabón líquido para que se vieran las burbujas. Seguido de eso, seguí haciendo el experimento de líquido a sólido y de sólido a líquido; les dije como se llamaba cada proceso; los niños se mostraron animados. Les pedí a los niños que realizaran la guía propuesta para registrar lo observado en los experimentos. Terminada la guía, los niños salieron al descanso.	
--	--	--

	MOMENTO 2 Inicié preguntando a los niños si sabían que es un dilema ético; los niños no respondieron nada y yo empecé a explicarles que los dilemas éticos eran pequeñas historias en las que nos decían la situación que estaba pensando un personaje y que nos pedían que pensaríamos en lo que haríamos si estuviéramos en esa situación, luego procedí a leerles el dilema ético que estaba propuesto y al finalizar les pedí las opiniones sobre lo que ellos hubieran hecho en lugar de Juan(que era el personaje de la historia); las respuestas coincidieron en que los niños dejarían de ver TV o de jugar tanto y se pondrían a estudiar para que les fuera mejor y así poder seguir con el equipo de fútbol y que no copiarían de la evaluación de su compañera; eso lo expresaron de forma oral y luego les entregué a cada uno su fotocopia para que escribiera lo que hubiera hecho y les pedí que se reunieran en grupo para debatir por si alguno pensaba diferente y para que escucharan las opiniones de los compañeros; la estrategia de ponerlos en grupo no funcionó pues los niños no querían integrar a los estudiantes con NEE y hubo discusiones por eso, así que la actividad tuvo que finalizarse antes de tiempo. Seguido de esto, algunos estudiantes en representación de sus compañeros, pasaron a hablar sobre lo que habían discutido en grupo; lo que pude notar es que las posiciones iniciales se mantuvieron firmes, aunque se reafirmaron con las de sus compañeros. Luego de las intervenciones de los niños, realicé una reflexión sobre lo importante de usar nuestros valores en la vida cotidiana, pues son estos los que nos orientan para poder tomar buenas decisiones y que nuestra vida sea satisfactoria. La actividad se terminó y los niños se fueron a sus casas.	
4. ¿Qué resultados de aprendizaje se hallaron (esperados y no esperados...)? describirlos, documentarlos y codificarlos		

<i>Describir y documentar los resultados de aprendizaje que alcanzaron los estudiantes, esperados o no. Para ello, se analizan las rejillas u otros instrumentos de seguimiento y evaluación utilizados, que permiten evidenciar los progresos de los estudiantes.</i>	- Los niños pudieron identificar los cambios de estado, comparándolo con vivencias de su cotidianidad; esto se vio reflejado en la actividad evaluativa escrita. - Los niños pudieron expresar verbalmente cual era su postura frente al dilema ético propuesto y debatieron con sus compañeros cada uno de sus pensamientos.
5. ¿Qué resultados generales se hallaron? <i>Describir los resultados alcanzados relacionados con otros aspectos de la actividad. Por ejemplo, a nivel institucional, vinculación de la familia, de la comunidad, etcétera.</i>	- Los padres participaron activamente en la realización de las actividades experimentales que se habían dejado para la casa, las cuales fueron propuestas el día anterior para la clase de Ciencias Naturales.
6. Análisis ¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir de la reflexión, análisis y contraste entre la actividad planeada y la implementada? ¿Qué diferencias, fortalezas, dificultades y/o limitaciones se hallaron y se resaltan? ¿Por qué se dieron? ¿Qué se recomienda para futuras implementaciones? <i>Construir un texto de primer nivel de análisis en el que se reflexione sobre el desarrollo de la actividad, con sus variaciones, fortalezas, limitaciones, dificultades, etcétera. Las afirmaciones y análisis deben soportarse en los mecanismos de evaluación y seguimiento de los estudiantes, y en los registros que documentan la totalidad de la actividad. Así mismo, pensando en futuras implementaciones, pueden plantearse recomendaciones y ajustes para tener en cuenta. Por ejemplo, el docente debe indicar las diferencias, dificultades, fortalezas y limitaciones que encontró en el desarrollo de la actividad, así como las situaciones que condujeron a variaciones y plantear algunas explicaciones para dichos aspectos, de modo que se generen los primeros análisis.</i>	Analizando el desarrollo y los resultados obtenidos mediante esta secuencia didáctica puedo evidenciar y comprender que por medio de clases con ejemplos concretos, experimentos demostrativos, identificación de pre-saberes se crean mejores procesos de aprendizaje en los niños ya que se permite una mayor interacción con los demás niños junto al maestro. También se evidencian desequilibrios en los niños y sus “rutinas” de aprendizaje al llevarlas propuestas pedagógicas nuevas como los son éstas, ya los estudiantes adquieren a la medida del año un sistema de aprendizaje constante y repetitivo, entonces utilizar e implementar clases innovadoras junto aspectos nombrados posteriormente los hace reestructurar saberes y tal vez entenderlos aún mejor. Según Jean Piaget junto a la etapa concreta operacional los niños (desde los 7 años a la pre-adolescencia) pueden considerar múltiples dimensiones o aspectos de un objeto, entender la seriación (ordenar objetos aumentando o disminuyendo los valores) y pueden clasificar objetos. Los ejemplos concretos y las experiencias prácticas son esenciales para aprender durante esta etapa de desarrollo.

7. Reflexiones y análisis colectivo

Explicitar las reflexiones y los análisis que surgen en torno a la actividad y a la sistematización de la misma, en un momento posterior de revisión colectiva con un grupo de docentes.

Considero que es fundamental que en las clases como Ciencias Naturales, se de un espacio para que los niños puedan comprobar lo que el maestro desea enseñar; ya sea que el maestro dirija la actividad mostrando con materiales concretos o que ellos mismos puedan realizarlos; pues para el niño resulta realmente significativo cual el puede explorar y comprobar cosas que quizá haya visto en su entorno, pero que no había captado su total atención.

Apéndice I. Transcripción entrevista estructurada de salida

1) En su rol como maestro en formación que abordará la enseñanza de la lengua ¿qué es escribir?

Respuestas: P1 Escribir no es codificar, Escribir es comunicar a alguien algo por medio icónico o no iconico. Escribir es un proceso complicado, en el cual no se escribe de igual forma a como se piensa.

P2: Escribir es dar a conocer diferentes puntos de vista y expresar lo que se siente.

P3: Es la representacion de ideas y palabras que construye cada niño a partir de sus aprendizajes.

P4: escribir es una actividad altamente compleja. Consiste la forma de integracion social una comunicacion en plasmar y tener claro que lo que se esta leyendo tendra un fin ,que alguien mas lo ira a leer.

P5: escribir es una manera con la cual se dan a conocer nuestras ideas,pensamientos basandose en el contexto de esta forma de dejar salir sus ideas.

P6: Es plasmar ideas ,palabras o gráficos para comunicar a las personas.

P7: Escribir es representar ideas,palabras,etc para comunicar a las demás personas.

P8: Escribir es la representación de las palabras verbales en signos gráficos, pero tomando conciencia de que al escribir se debe tener en cuenta al lector, por lo tanto es necesario al momento de escribir, tomar conciencia de la forma en que se hace, tomando en cuenta cuál es la intención de escribir,el sentido,y a quién se dirige.

P9: Escribir es la transformación simbólica de la lengua, en la que el niño expresa de manera escrita lo que dice oralmente partiendo de códigos gráficos con un sentido convencional y en contexto.

P9: El acto de escribir, se refiere al proceso que realiza el estudiante poco representa las ideas simbolicas a traves de un codigo.

P10: Escribir es la representación simbólica de una realidad a través de un código.

P10: Una representación de la palabra de diversas formas simbólicas previamente estructurada, pensada y elaborada con el sentido de manifestar pensamientos, ideas, emociones, necesidades, etc.

P11: Se entiende como aquella representación simbólica que los niños realizan para dar a conocer sus necesidades de comunicación hacia otra persona considerando este como un proceso de constante construcción, mediante el código escrito el niño realiza sus primeras representaciones, en donde se empieza de distintos estudios o etapas.

P12: Es un proceso constante, que requiere de tiempo y espacio que permita al escritor realizar un borrador, releer y reestructurar las ideas.

Es importante que el niño se exprese de manera libre, sin limitaciones, al inicio del proceso no se tiene tanto en cuenta la reacción y ortografía, ya que este es el punto de llegada y no de partida.

P13: cuando queremos comunicar algo o dar entender alguna cosa dependiendo al contexto que yo o los demás quieran utilizar.

P14: Escribir es plasmar representantes gráficos del entorno con miras de un uso social y personal.

P15: Plasmar ideas, pensamientos, emociones y sentimientos, por medio de dibujos, escritura convencional o garabatos, se debe tener conciencia de lo que se escribe, y se debe escribir con sentido, al escribir se debe tener en cuenta la persona que lo lee.

P16: Representar o plasmar ideas de forma icónica y no cónica.

P17: Escribir no es decodificar, es un proceso continuo con avances y retrocesos en donde el proceso de escritura para el niño debe ser significativo y flexible.

P18: Escribir son todas aquellas construcciones que realizan los niños, no necesariamente debe ser legible para nosotros con un sistema de signos convencional, ya que los niños crean su propio sistema, plasman sus ideas, sus experiencias de lo que se vive en contexto, los niños tienen diferentes formas de escribir ya sea mediante imágenes, sus garabatos, signos entre otras.

P19: Es un proceso de metacognición que consiste en expresar diferentes miradas acerca del mundo de donde se quiere escribir, a veces se escribe para uno mismo y para ser claro y para que entiendan lo que quiero llegar con el escrito. (proceso mental de construcción de ideas).

P20: Es una producción , que para desarrollarse necesita de un nivel de abstracción muy elevado , por lo tanto se convierte en la representación gráfica de mi misma en su totalidad , en donde me doy a conocer, a respetar , a creer , a identificar...etc. Por lo tanto tiende a ser un lenguaje poderoso, si se sabe usar.

P21: Como maestro en formación para mi escribir seria esa forma en la que planteamos ideas,pensamientos ,pre-saberes ,tambien son construcciones que realiza a base del contexto ,escribir entonces seria construcciones de ideas para formar conceptos reales.

No es necesario "escribir bien" es solo necesario que los estudiantes elaboren sus propios grafias,y que el maestro parta de eso, no que cambie concepciones.

P22: Es una representación simbolica de lo oral que se quiere dar a conocer y esta se plasma a traves un de codigo escrito.

P23: Escribir es plasmar una serie de codigos con sentido en contexto real.Escribir va mas alla de hacer planos , de unir consonantes con vocal ,porque cuando se escribe se produce: "Escribir es producir el mundo".

Es un arduo proceso que no se culmina en una sesión, Se requiere estructurar cada vez mas el texto ,adquiriendo un pensamiento crítico para un proceso mejor.

P24: Escribir es una manera donde podemos comunicarnos ,los niños lo pueden hacer por medio de su dibujo, donde interpretan lo que entienden y el maestro puede ir escribiendo debajo, para que vayan conociendo.

P25: Escribir es el acto de plasmar en cualquier superficie las diferentes idas o pensamientos ya sea de forma icónica o no icónica.

P26: Es un proceso ,por el cual el niño se encuentra durante toda su vida , esto requiere de espacio y tiempo ,donde se le permita plasmar y reestructurar sus ideas.Es importante dejar que el niño pueda expresar sus ideas sin alguna limitación.

P27: Escribir es un proceso complejo ,que debe tener en cuenta un interlocutor ,para el que se le esta escribiendo, donde tenemos un dialogo intimo entre el texto y el que lo escribe, que debe tener en cuenta el contexto para el que va dirigido este escrito.

Apéndice J. Rejilla para evaluar el diseño de una intervención didáctica preliminar

	ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE BUCARAMANGA PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	LABORATORIO PEDAGÓGICO I
---	--	-----------------------------

Rejilla para evaluar el diseño de una intervención didáctica

DATOS GENERALES
Nombre del maestro en formación evaluado: <i>Camila Valenzuela, Erica Cordero</i>
Nombre del maestro en formación evaluador: <i>Jurley Sierra, Ana Gabriela Rubio</i>
Fecha:

Instrucciones para el evaluador:

Marque con un ✓ si las actividades cumplen o no cumplen con cada uno de los criterios.

En el diseño de actividades...	Criterios	Si cumple	No cumple
1.	Se describen los siguientes elementos: nombre de la actividad, tiempo estimado, competencias esperadas, instrucciones, forma de trabajo, recursos de aprendizaje y criterios de evaluación.	✓	
2.	Cada uno de los elementos del diseño de la actividad es coherente y pertinente al curso y están redactados con lenguaje claro y adecuado.	✓	
3.	Se comunican claramente las instrucciones para realizar la actividad.	✓	
4.	Las actividades planteadas implican un desafío intelectual y favorecen el desarrollo de competencias, de pensamiento crítico.	✓	
5.	Las actividades se enfocan en las etapas: • Diagnóstico que permita identificar necesidades e intereses de los estudiantes. • Diseño y planeación de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes. • Ejecución de las actividades de acuerdo con la orientación de las competencias propuestas, el plan de actividades y la evaluación de las actividades. • Evaluación que dé cuenta del proceso y de los resultados.		✓
6.	Las actividades demandan del estudiante trabajo individual, en grupo y en sesiones plenarias para contrastar y enriquecer sus aprendizajes, clarificar cuestiones, verificar y consolidar el logro de los aprendizajes.	✓	
7.	Las actividades especifican los recursos tecnológicos que el estudiante necesita para consultar y aprender por cuenta propia.		✓
8.	Las actividades se evalúan con base en criterios establecidos.		✓

Comentarios del evaluador:

- *1 le faltan algunos criterios importantes como, el nombre de la actividad, criterios de la evaluación.
- *5 no hace un reconocimiento de sus saberes previos.
- * no da cuenta los resultados esperados por el proceso,
- * debe haber más utilización del material, trabajar con las imágenes, en construcción de la historia.

Apéndice K. Entrevista estructurada para maestros en ejercicio de los campos de práctica

	ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE BUCARAMANGA PROGRAMA DE FORMACION COMPLEMENTARIA LABORATORIO PEDAGÓGICO II
---	--

Usted ha sido invitada a participar en las prácticas pedagógicas y didácticas de los maestros en formación de segundo semestre quienes desarrollan la propuesta de intervención *Diseño de una secuencia didáctica para favorecer procesos de escritura desde un enfoque discursivo para la enseñanza de la lengua.*

Por esta razón solicitamos responder las siguientes preguntas.

1. ¿Qué es escritura?

La escritura es un acto de representar por medio de letras o símbolos gráficos distintas ideas, trazada en un papel o en una superficie.

2. ¿Para qué se escribe en el aula?

Se escribe en el aula para aprender a producir textos gramaticalmente correctos; para permitir que emerja la subjetividad; para trascender la realidad y para reinventar el mundo con la palabra.

3. ¿Qué textos se escriben en el aula?

Con niños de primero, escribimos textos cortos, relacionados con cada una de las grafías que vamos viendo, o con cada una de las combinaciones consonantes. Siempre cada lectura va con su respectivo dibujo.

11/10

Apéndice M. Ejemplo de secuencia didáctica

-Título	El sentido de la enseñanza de la escritura en aulas de primaria: de la realidad presente al ideal que queremos
Lugar de desarrollo	Escuela Normal Superior de Bucaramanga
Autora	Gloria Patricia Cristancho Sarmiento
Participantes	Grupo de maestros en Formación de 1202 A
Año de realización	2015
Resumen de la experiencia	Esta secuencia se diseñó con el fin de indagar sobre las concepciones de escritura que tienen los maestros en formación del grupo 12012 A. Basados en esto se construye una secuencia didáctica en la que los maestros tomen como eje la enseñanza de la lengua desde un enfoque sociocultural y discursivo. Para ello el maestro en formación reconocerá la importancia de indagar por las necesidades y los saberes previos con los que cuenta los estudiantes en aula antes de iniciar una intervención didáctica; además de identificar principios concretos que le ayuden a mejorar sus prácticas para la enseñanza de la escritura desde una visión sociocultural y discursiva.

Fase 1. Cambiando concepciones

Enfoque teórico

Tiempo: 14 horas

Sesión 1 (4 horas)	Sesión 2 (3 horas) ESTRATEGIA: Lectura
---------------------------	---

ESTRATEGIA: También caerás (Juego de roles, representación de una actividad ficticia en donde se involucra un docente, estudiantes y un observador) A. La clase inicia cuando nos vista la profesora o el profesor seleccionado y solicita con urgencia la escritura de un ensayo porque necesita sacar notas. B. La profesora da el título del ensayo y da una hora de tiempo para la escritura del mismo. C. La profesora espera la reacción de los estudiantes y toma nota. Se pueden mostrar acciones sumisas y empezar a escribir o pueden protestar. (La maestra no permite que los estudiantes escriban) D. Se da por terminado el juego de roles, sale la profesora invitada y empezamos una reflexión en que se haga énfasis en el proceso de escritura. Se plantea la siguiente pregunta: ✓ ¿Por qué protestan si ustedes saben escribir? E. Las estudiantes darán las conclusiones sobre lo sucedido. (Se graba el ejercicio de discusión). F. Posteriormente se presenta un video sobre la solución que se da a una situación problémica en el proceso escritor. Los estudiantes deben analizar el discurso	A. Actividad previa. La maestra junto con sus estudiantes acuerda con anterioridad las preguntas que se harán en una entrevista estructurada para los maestros en ejercicio de la ENSB, sobre la escritura. La intención es resolver tres grandes interrogantes, ¿Qué es escribir? ¿qué se escribe en la escuela? ¿para qué se escribe en la escuela? B. Preparar un conversatorio para que los estudiantes colectivicen las respuestas de los maestros y las analicen desde los saberes que poseen. C. La maestra entrega el texto de lectura y les indica que tomen nota. D. Actividad durante la lectura y preguntas sobre el texto “Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario “Delia Lerner. Capítulo 1. E. Actividad después. Análisis y comparación de las prácticas vividas de los maestros en formación en el grado transición, para establecer un proceso metacognitivo frente a las acciones emprendidas en prácticas pasadas. F. En el portafolio los maestros en formación elaborarán un cuadro que registre desde la interpretación de la lectura los siguientes aspectos: lo real, lo posible y lo necesario.
--	---

alrededor de unas preguntas que plantea la maestra y desde los saberes que validan en ese momento. G. Luego se hace entrega a los estudiantes de textos diversos que refieren a diferentes conceptos de escritura desde la postura de diferentes autores (<i>Josette Jolibert, Delia Lerner, Emilia Ferreiro y Daniel Cassany</i>) para los estudiantes a la luz de la teoría y como si fueran uno de los expertos puedan resolver el caso. H. Para complementar la actividad se solicita la consulta sobre el concepto de escritura desde la perspectiva de otros teóricos y la elaboración de un gráfico que recoja los conceptos de escritura estudiados durante la sesión, incluyendo la propia construcción.	G. Finalmente los maestros en formación de manera colectiva organizarán el cuadro que ilustre las conclusiones sobre ¿qué se escribe? y ¿para qué se escribe en el aula? y como valor agregado ¿qué es escribir?
Sesión 3 (3 horas) ESTRATEGIA: Análisis de corpus de escritura (elaborados por niños de transición) Lectura. A. A cada estudiante se hace entrega de un material seleccionado sobre las escrituras elaboradas por niños de transición, los maestros ordenarán los textos de la menos evolucionada a la más evolucionada enumerando de 1 a 10. Rejilla...	Sesión 4 (4horas) ESTRATEGIA: Análisis de corpus de escritura (elaborados por niños de primaria) Exposición. A. La maestra asesora presenta a los estudiantes en diapositivas algunos textos escritos por niños de primaria. (Tomados de los Lineamientos de Lengua Castellana) B. A medida que presenta cada texto a los maestros en formación planeta la

B. Los maestros responden a interrogantes como: ¿Qué elementos tomó en cuenta para ordenarlas?, ¿considera que hay relación directa entre el tipo de producción y la edad de los autores? y argumentan sus respuestas en plenaria. C. Los maestros en formación confrontan los resultados de su análisis con el de otros compañeros. D. Posteriormente se hace entrega de una rejilla que fue diseñada para evaluar la escritura de los niños según los niveles planteados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, la rejilla es analizada con los maestros en formación. E. Posteriormente se propone la lectura del texto “Antes de empezar: qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura” de Miriam Nemirovsky. F. Se propone la visualización de un video de la conferencia “La importancia del nombre propio de Emilia Ferreiro” G. Los estudiantes identifican y elaboran un esquema con los rasgos que caracterizan el proceso de adquisición del lenguaje escrito y la importancia de la escritura del nombre propio en este proceso. ✓	siguiente pregunta ¿cómo evaluarían ustedes estos textos? C. Se permite que los maestros en formación lean el texto, lo analicen y presentes sus observaciones para realizar una evaluación cualitativa-descriptiva desde los saberes y concepciones que manejan de la enseñanza y evaluación de la lengua. D. Posterior al ejercicio de evaluación descriptiva que hacen los maestros en formación, la maestra asesora presenta una tabla que refiere a los niveles de análisis y producción de textos extraída de los lineamientos curriculares) E. La tabla es explicada por la maestra asesora, y analizada con los maestros en formación. F. Posteriormente se muestra la evaluación de los textos escritos de los niños a la luz de los elementos trabajados en la tabla anterior y de las categorías para el análisis de la producción escrita. De esta forma se explica cómo se evalúa por competencias. G. Luego se hace entrega de una rejilla basada en los criterios planteados anteriormente, que es analizada por
---	--

	los maestros en formación y la maestra asesora. H. Los estudiantes comentan con otro compañero (a) qué acciones realizarían en el aula para favorecer la aproximación de los niños al lenguaje escrito. I. Registra sus conclusiones en el portafolio y las comparte con el grupo. J. Se anuncia que para un próximo encuentro tendrán que visitar las instituciones campos de práctica para aplicar un ejercicio con los niños que permita valorar sus procesos escriturales.
--	--

Fase 2. ¿Y ahora cómo enseño a escribir?

Enfoque teórico

Tiempo: 14 horas

Sesión 5 (4 horas) ESTRATEGIA: La telaraña A. Antes de iniciar la actividad la maestra asesora prepara una madeja de lana y una cantidad de preguntas escritas de manera independiente que serán depositadas en una bolsa de papel.	Sesión 6 (4 horas) ESTRATEGIA: SQA sobre la lectura de Enfoques lingüísticos para la enseñanza de la lengua. Situación problémica con respecto a la práctica en los grados 1 2 3 ...
---	---

B. La maestra asesora solicita a los estudiantes organizarse en circunferencia y explica la dinámica de la telaraña. C. La maestra hace entrega a cada maestro en formación una pregunta referente a las formas como debe darse el proceso escritor y sus relaciones con el entorno. D. Se da inicio al juego y el primer participante escogido deberá lanzar la madeja de lana a la persona que desee y plantear la pregunta asignada. En la misma tónica se continúa con todos los participantes. (Se recuerda que las respuestas en este ejercicio deben ser rápidas) E. El maestro asesor graba la conversación de los maestros en formación para determinar los saberes previos y los avances que se empiezan a tener en cuanto a procesos de concepción. F. Se realiza una reflexión grupal del ejercicio G. Se hace entrega a cada maestro en formación de una hoja donde encontrará dos registros de clase. H. En pareja leen los fragmentos que corresponden a dos registros de observación y analizan la información	A. Antes de la lectura. La maestra solicita la lectura de algunos textos reflexivos escritos en la sesión anterior. B. Copia en el tablero algunas ideas que son recurrentes en los textos de los maestros en formación respecto a lo necesario para enseñar lengua. (lo anterior con la intención de llegar a suscitar la necesidad de conocer determinados enfoques lingüísticos. C. Se entregará a los maestros en formación el texto Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Publicado en Comunicación, lenguaje y educación, 6: 63-80. Madrid: 1990. ISSN: 0214-7033 Daniel Cassany D. Los maestros en formación completan las dos primeras columnas del cuadro SQA ¿qué sé?, ¿qué quiero saber?, lo anterior se resuelve partiendo de la lectura de los paratextos del texto entregado (título, subtítulos) E. Se realiza la lectura individual para construir el significado global del texto. Elaboración de un cuadro comparativo de cada uno de los enfoques abordados desde los criterios asignados por el maestro asesor:
--	--

de cada uno, identificando las ideas que subyacen a las prácticas de ambas educadoras, respecto: ✓ Al sujeto que aprende. ✓ A la forma de enseñanza. ✓ A las características de cada una de las situaciones didácticas. ✓ Al tipo de intervención que realizan (por ejemplo: da instrucciones, hace preguntas, proporciona información). ✓ Al tipo de interacción que se da entre los niños (por ejemplo: qué dicen, que hacen). I. Elaboren un cuadro o esquema con la información obtenida. (Lo anterior con la intención de reflexionar que no basta con imitar procesos o actividades, sino que se hace necesario conocer por qué se hacen así y no de otra manera. “Conocer enfoques” J. Presenta sus conclusiones al grupo K. Escriben un texto reflexivo donde permitan evidenciar según su criterio qué se hace necesario saber y saber hacer para que un maestro enseñe a escribir adecuadamente.	-Origen e influencia del enfoque -Características generales -Currículo o programación -Práctica y ejercicios en clase F. Comparación del texto construido con los compañeros de clase. G. En este momento los maestros en formación completan la columna del SQA (<i>qué aprendí</i>). H. Al terminar este ejercicio se solicita a los estudiantes pensar en un ejercicio que podríamos plantear a los niños para determinar el nivel de escritura en el que ellos se encuentran en los diferentes grados. I. Los maestros en formación se reúnen por grupos de grados de cada institución a la que fueron asignados y proponen la posible actividad, que no debe durar más de una hora con los niños. J. Los líderes de los equipos presentan al grupo su propuesta y se decide en conjunto cual actividad usar. K. La actividad se perfecciona y se organiza para ser enviada a todos los maestros en formación. Se aprueba su aplicación por parte de la maestra asesora. (El permiso para la aplicación se ha sacado con anterioridad y la prueba se aplica en horas de la tarde.)
---	--

	Se recuerda a los estudiantes traer esos insumos a la clase para trabajar sobre ellos.
Sesión 7 (3 horas) ESTRATEGIA: Análisis de textos A. Los maestros en formación traerán a la clase los insumos recogidos durante la aplicación de la prueba el día anterior. B. La maestra asesora pregunta a los maestros en formación cómo les fue con la actividad. C. Los maestros en formación expresan sus sentires frente al proceso, se da la oportunidad a cada uno de ellos. D. Se solicita a los maestros en formación que clasifiquen los escritos de los niños, utilizando la	Sesión 8 (3 horas) ESTRATEGIA: Debate A. La maestra indica a los maestros en formación la intención de plantear un debate para la jornada académica. El debate gira entorno a las posibilidades o no de enseñar a escribir en una aula de cuarenta estudiantes desde una visión sociocultural y discursiva. B. Se explica que para la preparación del debate se tiene como base todo lo aprendido en las sesiones anteriores, pero además se debe tener mayor claridad en los criterios necesarios para enseñar a escribir desde este enfoque.

rejilla estudiada y analizada en la sesión 4. E. Para ello los maestros en formación deben leer cada uno de los escritos de los niños y evidenciar qué características presenta para poder intentar por primera vez clasificar estos textos. F. Si se presentan dudas en el proceso se puede consultar a algún compañero o al maestro asesor. G. Posteriormente cuando ya haya clasificado, el maestro en formación deberá elaborar una gráfica que represente los porcentajes de estudiantes que están en determinado nivel y plantear los argumentos a la luz de los criterios estudiados. H. Se solicita a los maestros en formación organizarse por equipos de grados (1°, 2°, 3°) de cada institución. I. Cada estudiante debe presentar las conclusiones de los hallazgos al grupo de trabajo. J. Se unifican los resultados por grado, es decir por grupo se organiza una gráfica que pueda representar los resultados obtenidos en todos los	A. Se hace entrega del documento <i>“Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo (páginas 15 a la 29 y de la 32 a la 35).”</i> El texto está disponible en este enlace: http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf B. Para esta actividad se propone elaborar unas notas de lectura y precisar los principios que orientan el proceso de estructuración de configuraciones didácticas para la enseñanza de la lengua desde un enfoque sociocultural y discursivo. C. Se propone la siguiente proposición en el tablero. ✓ “Escribir bien es producir textos gramaticalmente correctos vs. Escribir bien es construir textos ajustados a una situación comunicativa” D. Posteriormente se presentan a los estudiantes dos casos de maestros que trabajan procesos de escritura en el aula. Los casos están presentados paralelamente.
---	---

grupos donde fue aplicada la prueba. K. Se presentan los resultados a todo el colectivo de aula.	E. Se plantean unas preguntas alrededor de las cuales suscitar una discusión. ¿Cuál es el lector y el propósito del texto en cada una de las dos situaciones? ¿Cuál de ellas corresponde a una situación comunicativa real? ¿Qué es lo que la hace real? ¿De qué manera la situación comunicativa —en cada uno de los casos examinados propicia o trunca el aprendizaje sobre la escritura? ¿Existen otros aprendizajes distintos a los relacionados con la escritura que sean construidos en las aulas de las maestras? ¿Cuáles son estos aprendizajes.? F. Finalmente los maestros en formación elaboran una síntesis de la lectura abordada durante la jornada para ubicar en su portafolio. Preparan el diseño por grupo de un cartel sugestivo que sintetice los principios estudiados desde este enfoque y que merezca ser leído por maestros en ejercicio de educación básica primaria.
--	---

Fase 3. ¿Y del diseño qué?

Enfoque teórico

Tiempo: 14 horas

Sesión 9 (3 horas) ESTRATEGIAS: Análisis y comparación de secuencias didáctica para la enseñanza de la lengua. A. Actividad previa. La maestra con anterioridad ha enviado unos links para la revisión de una secuencias didácticas sistematizadas por maestras de primaria atendiendo al enfoque sociocultural y discursivo, y que tiene como finalidad analizar una secuencia didáctica que tiene como finalidad que los niños reconozcan la escritura y su importancia en la vida social, entendiendo que más que decodificar y combinar de letras, se trata de escribir con el fin de comunicar “algo” a “alguien”. B. La maestra asesora organiza el grupo por equipos y plantea preguntas alrededor de los cuales debe analizar la secuencia entregada. <i>¿Qué significa escribir? ¿Qué significa ser productor de textos? ¿Qué función cumple la maestra?</i> C. A partir de estas preguntas se proponen conversar con sus compañeros acerca de lo que	Sesión 10 (4 horas) La sesión iniciará preguntando a los maestros en formación por las ideas que tiene sobre cómo planificar para enseñar a escribir. Una vez la maestra haya escuchado sus ideas previas, les presentará algunas posibilidades para planificar, entre las que ya se habían abordado con anterioridad, es preciso analizar en estas propuestas el grado de articulación que se persiguen en ellas. (Secuencias Didácticas) Posterior a ello los maestros en formación identificarán elementos claves para este proceso. La sesión cerrará con una plenaria en la cual los maestros en formación compartirán con sus compañeros los elementos que encontraron. Sesión 12 (3 horas) Abordará la definición de secuencia didáctica y todos los elementos pertinentes a tener en cuenta. Se tendrán en cuenta los planteamientos de Pérez Abril sobre lo que es una configuración Didáctica y una Secuencia Didáctica. La importancia de cada uno de los elementos.
--	---

significa descubrirse productor de textos en el primer ciclo. La secuencia didáctica está disponible en este enlace http://cerlalc232014.blogspot.com/2014/07/descripcion-y-analisisde-la-propuesta.html D. Se realiza una plenaria para colectivizar las conclusiones a las que se ha llegado después del análisis de la secuencia. E. Se propone la escritura de un texto argumentativo que responda al interrogante: ¿Es posible formar en una escuela donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir? Segundo borrador de la secuencia exponer decir que le corrigieron ...trabajar sobre la secuencia didáctica ... Sesión 11 (3 horas) En esta sesión se pretende abordar los aportes que hace Daniel Cassany sobre el enfoque de la escritura como proceso y se analiza lo que debiera realizar un escritor para escribir bien.	
--	--

Si es posible abordar “Dos modelos explicativos de los procesos de la composición escrita” Scardamalia y Bereiter. Extraer elementos claves y comparar.	
---	--