

**Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de
enseñanza en los grados quinto y sexto**

ANDREA ZAMUDIO BEJARANO

Trabajo presentado como requisito para optar
al título de Magister en Educación



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, 2019

Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza en los grados quinto y sexto

ANDREA ZAMUDIO BEJARANO

Trabajo presentado como requisito para optar
al título de Magister en Educación

Director: DARCY MILENA BARRIOS MARTÍNEZ



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, 2019

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

ÍNDICE

Introducción	1
Antecedentes	7
Concepciones y prácticas de los docentes sobre la escritura	10
Concepciones de los estudiantes frente a la lengua escrita	17
Concepciones de práctica de enseñanza	20
Prácticas de enseñanza de la escritura	23
Concepciones	26
Pregunta de investigación	28
Justificación	29
Objetivos	31
Marco teórico	32
Lenguaje	33
Didáctica general y didáctica específica	35
Cultura Escrita	39
Escritura en la escuela	41
Concepciones	42
Concepciones de escritura	45
Prácticas de enseñanza	49
Diseño metodológico	55
Perspectiva metodológica e Instrumentos y sistemas de recolección de datos	55
Fases de la investigación	59
Fase 1 Recolección y análisis de información documental	60
Fase 2 Selección de los casos	62
Fase 3 Recolección de los datos	71
Fase 4 Triangulación de datos por caso e institución	93

Conclusiones	134
Bibliografía	135

Introducción

Desde el nacimiento de la escritura, esta ha ocupado un lugar importante dentro de la sociedad y han sido diversas las finalidades que se le han otorgado, entre ellas las sintetizadas por Kalman (2008, p. 118): básica, que hace referencia a la etapa de decodificación; la funcional, que se refiere a los propósitos de la escritura; crítica, que se refiere al poder que otorga la escritura; y, por último, liberadora, que se refiere a la función social de la escritura. De esto resulta que la enseñanza de la escritura haya llegado a considerarse uno de los pilares que fundamentan la escuela, al ser una práctica que le posibilita al ser humano su participación dentro de un contexto social y cultural específico.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la escritura en la escuela ha estado alimentada por diversas estrategias, ideas y metodologías, determinadas por las finalidades que le son asignadas, promoviéndola así “como la institución responsable de la educación de nuevos lectores y escritores, que una vez alfabetizados, aprenderán las capacidades básicas necesarias para entrar a la fuerza laboral, la capacidad vocacional o profesional y, eventualmente, acceder al mercado laboral” (Kalman, 2008, p. 111).

Por mucho tiempo, la escuela ha estado mediada por una orientación transmisionista o por modelos normativos que han alejado a los estudiantes del uso significativo de la lengua, y cabe resaltar que algunas de las prácticas y metodologías de enseñanza de la escritura, enmarcadas en estas orientaciones y modelos, en su planeación, ejecución y evaluación, se encuentran rodeadas de contradicciones que generan concepciones normativas frente al ejercicio de la escritura, concibiendo la práctica discursiva "como una técnica, una imperfecta técnica de transcripción de sonidos en grafías" (Ferreiro, 2007, p.61).

Los procesos de enseñanza de la lengua escrita, producidos en las prácticas docentes, generan concepciones en los estudiantes. Estas concepciones se entienden como las variaciones en las interpretaciones de los alumnos de sus experiencias de aprendizaje. Una concepción a su vez es un conjunto de elementos implícitos sociales, culturales y académicos que se interrelacionan y se evidencian en el decir-hacer de los individuos (Hernández, 2012).

Con respecto a la escritura, la concepción de esta se asume como redes de supuestos, conocimientos y valoraciones acerca de su proceso (Villalón, 2010). Por lo tanto, “indagar sobre las concepciones en torno a la escritura, implica reconocer que su enseñanza y aprendizaje han sido asignados históricamente a la escuela” (Hernández, 2012, p.41), aunque comience mucho antes de que los estudiantes ingresen a ella.

Por consiguiente, en las valoraciones y creencias de los estudiantes frente a su relación con la lengua escrita “las concepciones sobre la escritura juegan un papel indirecto pero relevante en el desempeño académico y su influencia está parcialmente mediada por las creencias de autoeficacia” (Villalón, 2010, p.171). Además del desempeño académico, estas creencias logran afectar otras dimensiones que

abarcán cuestiones relacionadas con la identidad y parte de este proceso implica la construcción de la misma, de tal forma que uno se considera a sí mismo como un lector y escritor, un participante autorizado en las interacciones sociales por medio de la escritura (Kalman, 2008, p.125).

Esta investigación se cuestionó por algunos aspectos que inciden en las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, partiendo del supuesto de que los estudiantes tienen valoraciones y teorías sobre la lengua escrita, las cuales, “a lo largo de su vida, se han instaurado en su memoria a partir de sus experiencias cotidianas en contextos sociales de interacción” (Villalón, 2010, p.66). Dentro de estos contextos, el

entorno escolar y las prácticas de enseñanza se reconocen como escenarios y como experiencias, que, aunque no determinan por completo, si generan influencia en la construcción de concepciones frente al conocimiento y, específicamente, frente a la lengua escrita por parte de los estudiantes. Por tal razón, la presente investigación se dedicó a develar las concepciones de escritura que tienen los estudiantes de los grados quinto y sexto del Colegio Cundinamarca IED, y se asumió que estas merecen ser indagadas, ya que se mantienen implícitas y repercuten en el proceso de construcción de conocimiento y orientan las prácticas del individuo. De la misma manera, se investigó sobre las prácticas de los docentes respecto a la enseñanza de la escritura con el fin de identificar algunas de sus orientaciones teóricas y metodológicas con relación a las concepciones que tiene los estudiantes en cuanto a la escritura. Indagar sobre la práctica docente es relevante porque permite “identificar, caracterizar y analizar a través de un acercamiento, las ideas que orientan los propósitos de su acción, la organización de su actividad pedagógica y las formas de apoyar la lectura y la escritura” (Villota, 2002, p.15).

Partiendo de este contexto, se realizó la búsqueda de literatura referente al objeto de estudio y se encontró que en las investigaciones realizadas hasta el momento se han establecido, por un lado, las relaciones entre las concepciones de los estudiantes y sus prácticas de escritura (Difabio (2013); Castelló (2000); De la Cruz, Scheuer, Echenique, Pozo (2011); Peña (2009); Scheuer, De la Cruz, Pozo, Huarte, Bosch, Bello, Baccalá (2006); Peña, Abarrán, Errázuriz, Lagos (2016), Villalón (2006); Hernández (2012)); y por otro, como un campo más prolífero, las concepciones de los docentes sobre la escritura y la relación con su práctica pedagógica (Martín, Mateos y Villalón (2006); Hernández (2012); Morales (2002); Bohórquez (2016); Carlino (2008); Hernández (2012a); Molano y López (2006); Arnáez (2009); Carlino, Iglesias y Laxalt (2013);

Cartolari y Carlino (2009); Duque y Ramírez (2014); López (2014); Morales (1999)).

Sin embargo, se ha encontrado un vacío en cuanto a la relación entre las prácticas de enseñanza de la escritura y las concepciones de los estudiantes frente a la lengua escrita, por lo que este trabajo se considera exploratorio en este campo y busca aportar a la teorización respecto al mismo.

Investigaciones realizadas por Morales y Bojacá (2000), Villalón (2010) y Difabio de Anglat (2013), plantean que en el ámbito escolar no es frecuente la develación de concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, en este caso, de la lectura y la escritura. De igual manera, concluyen que la investigación sobre las concepciones de escritura en los estudiantes es un área de investigación de escaso desarrollo, teniendo en cuenta que las concepciones frente a la escritura representan un fuerte papel mediador en los procesos cognitivos, en las actitudes y en la motivación frente a las actividades escriturales.

Han sido varias las investigaciones que señalan la ausencia de análisis sobre las concepciones y reflexiones de los estudiantes frente a esta práctica discursiva, y como lo afirman Morales y Bojacá “las concepciones son persistentes, difícilmente se olvidan y por ello pueden provocar desviaciones en el proceso de construcción de nuevos conocimientos” (2002, p.79); de allí el interés por atenderlas e intervenirlas, considerando que para afectar las concepciones se hace necesario reflexionar y transformar las prácticas de enseñanza de la lengua escrita.

La presente investigación que se basó en la caracterización de la Institución Educativa Distrital Colegio Cundinamarca en los grados 5° y 6°, buscó identificar las prácticas de enseñanza de la escritura y establecer su relación con las concepciones que tienen los estudiantes sobre las mismas, para contribuir con la movilización tanto de concepciones de los estudiantes, como de su relación con el ejercicio de la escritura,

partiendo de la hipótesis de que los procesos escriturales establecen poca relación con los contextos reales y significativos para los estudiantes y como afirma Páez, (citado en Arnáez, 2009) “se insiste en la necesidad de que las actividades escolares tomen en cuenta las situaciones y contextos de uso de la lengua y la funcionalidad que los usuarios le atribuyen” (p.3) y esta funcionalidad está relacionada con las concepciones que los estudiantes tienen sobre la lengua escrita.

Esta investigación está organizada en tres partes¹. La primera, se plantean en los capítulos de *Antecedentes*, en el que se establecen los procesos investigativos en las dos últimas décadas, de las concepciones de escritura en maestros y estudiantes de diferentes niveles de escolaridad y la relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje; *Pregunta de investigación*, en el cual se plantea el problema qué dio pie a la investigación; *Justificación*, es decir, el por qué y para qué de este trabajo, desde las perspectiva de la investigadora, del plantel y de los casos; *Referentes teóricos*, en el que se exponen los autores y planteamientos teóricos que sirvieron de base en esta investigación para la conceptualización de *lenguaje, didáctica de la escritura, cultura escrita, práctica de enseñanza*, entre otras categorías.

La segunda parte se desarrolla en los capítulos *Perspectiva metodológica e Instrumentos y sistemas de recolección y análisis de datos*. Teniendo en cuenta que este trabajo investigativo es de corte descriptivo y exploratorio, se abordó metodológicamente desde el paradigma cualitativo y se apoyó en el estudio de caso múltiple como método de indagación. La investigación cualitativa permitió ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio teniendo en cuenta el contexto y la valoración

¹ La presente investigación se realizó juntamente con la Institución Educativa Ciudadela de Bosa, en los siguientes apartados: introducción, antecedentes, marco teórico, marco metodológico. Consultar Suarez (2018).

de experiencias como herramienta de acceso a la realidad. De esta manera, como señala Marshall y Rossman (citado en Vasilachis de Gialdino, 2006)

el proceso de investigación cualitativa permitió la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, que privilegió la palabra de las personas y su comportamiento observable como datos primarios (p. 2).

En la tercera y última parte², se cuenta con el capítulo de *Resultados*, en el cual, en primer lugar, se categorizan las concepciones que los estudiantes han desarrollado en la institución educativa a lo largo de su proceso escolar, en segundo lugar se analizan las prácticas de enseñanza de los maestros que han orientado la asignatura de lenguaje de los estudiantes que cursaron el año pasado los grados quinto y sexto y, por último, se abordan las concepciones de los estudiantes en relación con las prácticas .

² Esta parte se llevó a cabo de manera independiente, ya que, como se había descrito anteriormente, las dos primeras partes se realizaron juntamente con el colegio Ciudadela Educativa de Bosa. Suarez (2018)

Antecedentes

En la revisión de investigaciones concernientes a las concepciones de los estudiantes sobre la escritura y las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito se encontró un amplio desarrollo en el abordaje por separado de estas categorías de investigación en los diferentes niveles de enseñanza (básica primaria y secundaria, educación superior); sin embargo, fueron escasos los hallazgos en torno a las relaciones entre las prácticas de enseñanza de los docentes y las concepciones de los estudiantes sobre la escritura. Esto se debió a que las investigaciones se han orientado en su mayoría, primero, al estudio de la relación entre las concepciones y las prácticas escriturales de los estudiantes; segundo, a las concepciones de escritura de los docentes y la relación con su práctica de enseñanza de la escritura.

Se revisaron 40 investigaciones realizadas desde el año 1999 hasta el año 2016, siendo el año 2009 el más prolífero, con ocho investigaciones, de las cuales cinco tienen como objeto de estudio la escritura en estudiantes de básica secundaria, en estudiantes universitarios y docentes, y sólo tres estudian la escritura en primaria.



Figura 1. Año de publicación de antecedentes. Elaboración propia

Los países en los que se realizaron estas investigaciones fueron: Colombia,

Venezuela, Argentina, Chile, México, España y Costa Rica. Como se evidencia en la tabla, España y Colombia fueron los países en los que más se hallaron trabajos desarrollados de investigación en cuanto a concepciones de escritura y prácticas de enseñanza se refiere.

Tabla 1

Países de los antecedentes

País	Nº de investigaciones
Costa Rica	1
México	1
Chile	1
Venezuela	4
Argentina	5
España	10
Colombia	18

Elaboración propia.

Se incluyeron 11 trabajos de grado y 29 artículos de investigación. De los trabajos de grado diez corresponden a tesis para optar al título de magister y uno para obtener el título de doctor. De estos trabajos de maestría, cinco tiene como objeto de estudio las concepciones de enseñanza de la lengua escrita que tienen profesores y estudiantes de licenciaturas, y cinco estudian las prácticas de enseñanza de la lengua escrita en los ciclos de básica. El trabajo de doctorado investiga a cerca de las concepciones de escritura de estudiantes de posgrados.

Esto mostró que hay un amplio interés en la manera de abordar la enseñanza de la lengua escrita y la importancia que tienen las concepciones de los maestros para la misma, sobre todo en Colombia, que mostró un gran número de investigaciones al

respecto. Se evidenció el trabajo que se está haciendo tanto desde la formación de maestros como en el interés de mejorar las prácticas de escritura en maestros en ejercicio respecto a la enseñanza de la escritura como pilar de la educación.

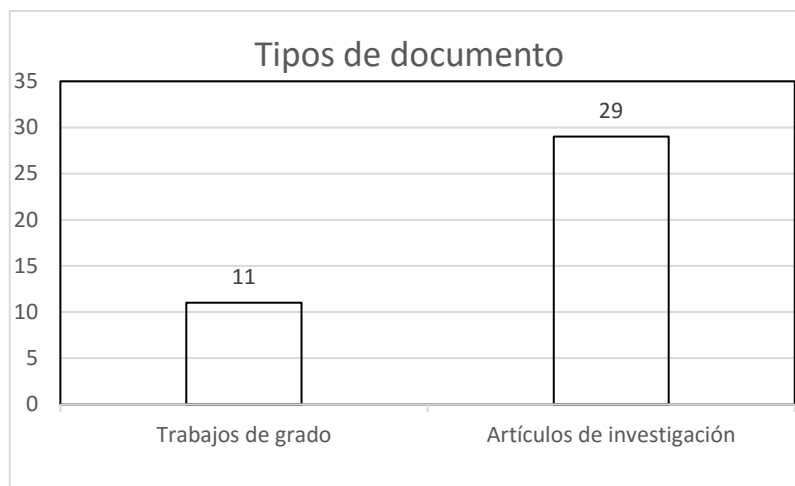


Figura 2. Tipo de documentos revisados. Elaboración propia.

Para acceder a la información se consultaron bases de datos como: Redalyc, Dialnet, repositorios digitales y centros documentales de algunas Instituciones de educación superior de Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Valle, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de los Andes, Universidad del Tolima, Universidad de Córdoba, Universidad de Antioquia, Universidad Tecnológica de Pereira. Así mismo, se revisaron los repositorios institucionales de la Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Murcia y Universidad de los Andes de Venezuela.

Los hallazgos de la revisión de investigaciones se presentan en las siguientes categorías: Concepciones y prácticas de los docentes sobre la escritura, Concepciones de los estudiantes frente a la lengua, Concepciones sobre prácticas de enseñanza, Prácticas de enseñanza de la escritura, Concepciones.

Concepciones y prácticas de los docentes sobre la escritura

En los catorce documentos que abordan esta categoría, el objeto de estudio corresponde a la relación entre lo que conciben o el discurso que tienen los maestros de lo que es escritura y lo que se evidencia en su práctica de enseñanza de esta; además se estudian las concepciones que sobresalen en los maestros al enseñar escritura.

Esto se justifica ya que, como se cita en García, Pacheco, Diez, (2009, p.6)

en el área de lengua, por ejemplo, algunas teorías indican que las prácticas de los profesores en el aula son modeladas por sus concepciones teóricas o creencias que ellos tienen sobre la instrucción en lectoescritura. Por consiguiente, el conocimiento de las orientaciones y enfoques teóricos sobre la instrucción de los profesores es un elemento importante para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje (Graham et al. 2002)

Es decir, es importante reconocer las concepciones que subyacen a las prácticas de los docentes, para poder darle una interpretación pertinente a lo que ocurre en el aula, para poder reconocer la manera como la escritura se está abordando en las aulas y de esta manera se puedan mejorar estas prácticas.

Todas estas investigaciones son de corte cualitativo. Los tipos de investigación que más se utilizaron son el descriptivo y el interpretativo y solo se identifica una de tipo exploratorio. Los instrumentos utilizados con el fin de indagar las concepciones implícitas de escritura y de prácticas de enseñanza de los maestros son entrevista, cuestionario, encuesta, discusiones, y producciones escritas de los participantes. La utilización de estos instrumentos es pertinente, ya que se puede abordar lo que piensan los profesores y la importancia que tiene la escritura en sus prácticas, sobre todo en la entrevista y la encuesta; en el caso del cuestionario tipo Likert, se evidencia el grado de

acuerdo o desacuerdo que tiene ante diferentes situaciones y concepciones de escritura y de enseñanza de esta.

Los instrumentos utilizados para evidenciar las concepciones subyacentes en las prácticas de enseñanza en los profesores son observación y registro de clases, análisis de los instructivos de los docentes, análisis de producción escrita de estudiantes, talleres, cuestionario sobre concepciones de lectura, escritura, y su enseñanza, y secuencia didáctica. Al ver la práctica in situ y los productos de esta, el objeto es relacionar estas prácticas y quehacer en el aula con respecto a la escritura con las concepciones manifestadas con anterioridad.

Como primera subcategoría de estos antecedentes están las concepciones de escritura, que surgen a partir de la propuesta de Camps, como se puede evidenciar en el marco teórico, y se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 2

Concepciones de escritura en las investigaciones

Trabajos /Concepción	Habilidad	Proceso	Práctica social
Martín, Mateos y Villalón (2006);	X		
Hernández (2012); Morales (2002)			
Bohórquez (2016); Carlino (2008);		X	
Hernández (2012a); Molano y López (2006)			X
Arnáez (2009); Carlino, Iglesias y Laxalt (2013); Cartolari y Carlino (2009); Duque y Ramírez (2014); López (2014); Morales (1999)			

Elaboración propia, a partir de los datos de los documentos revisados.

En Martín (2006) se concibe la escritura como una actividad reproductiva y que sirve para llevar un registro de lo aprendido o para demostrar lo que se aprendió, sin una mayor trascendencia en la vida de los estudiantes; en Hernández (2012) se concibe la escritura como una actividad académica que no tiene conexión sociocultural con el estudiante y que no se relaciona con la producción, sino con la reproducción o copia de información; en Morales (2002) se aborda la escritura como una serie de habilidades aisladas que implican repetición y memorización, que puede llevar a la comprensión de significados; en los anteriores autores se maneja la concepción de la escritura como habilidad en la que sobresalen los aspectos formales en su enseñanza, sin darle un propósito comunicativo.

La escritura como proceso se evidencia en trabajos de autores como Bohórquez (2016), en el que esta implica las etapas de la planificación, la traducción, la revisión y el monitoreo, que deben ir entrelazadas para dar consistencia al texto; Carlino (2008), en el que la escritura es un proceso académico que sirve de instrumento para el aprendizaje; Hernández (2012a), en el cual la escritura se concibe como un proceso cognitivo que implica una situación comunicativa y los subprocesos de planificación, textualización y revisión, también hace un acercamiento a la concepción de la escritura como actividad discursiva que sirve para interactuar en el contexto sociocultural de los estudiantes; y Molano y López (2006) en donde se concibe la escritura como un proceso académico de significación lingüística y de pensamiento que llega a ser un instrumento de poder a través de la evaluación. La escritura como proceso tiene suma importancia en el ámbito académico, que sobresale en estas investigaciones.

Por otro lado, la escritura como práctica social se aborda en autores como Arnáez (2009), en el que se presentan los conceptos de varios autores importantes con respecto

a la lectura y la escritura y cómo se ha trascendido en la enseñanza de la lengua a la concepción de la escritura como una práctica, desde un enfoque funcional comunicativo, en el cual se expresan ideas, sentimientos y emociones y sirve para interactuar y entender la organización y el devenir sociocultural; en Carlino (2013), la escritura se presenta como una actividad social, lingüística y cognitiva que sirve de instrumento para la elaboración de saberes; en Cartolari (2009), se presentan las concepciones de escritura tanto como una herramienta para aprender así como un proceso cognitivo, que trasciende a una actividad social de construcción y participación de significado que hace parte de la dimensión política e ideológica; en Duque (2014) se abordan las concepciones de escritura desde tres perspectivas de enseñanza: conductista, en la que el lenguaje es una actividad motriz; la cognitiva, que trabaja el lenguaje como un proceso mental, y la constructivista, que aborda el lenguaje como una práctica social y cultural, tomando esta última como referente. En López (2014) la escritura se concibe como un proceso complejo con propósitos sociales, cognitivos y biológicos, que da importancia al lector. Por último, en Morales (1999), se aborda la lengua escrita desde el enfoque tradicional como un proceso de codificación que implica habilidades aisladas, y desde el enfoque constructivista en el cual la lengua escrita cumple una función social, y se trabaja a partir de contextos significativos.

En la subcategoría de prácticas de enseñanza de la escritura, se puede apreciar la siguiente tabla

Tabla 3

Enfoque de las prácticas de enseñanza

Investigaciones /	Tradicional	Cognitivista	Constructivista
Enfoque	/ instrumental		

Bohórquez (2016);	X	
Hernández (2012);		
Hernández (2012a);		
Mateos et al (2006);		
Morales (2002)		X
Carlino (2008); Carlino		
et al (2009); Molano et al		
(2006)		X
Arnáez (2009); Duque		
et al (2014); López (2014);		
Morales (1999)		

Elaboración propia, a partir de los datos de los documentos revisados.

En Bohórquez (2016), los maestros muestran un enfoque gramatical y transmisioncita ya que abordan la escritura de manera instrumental; en esta investigación se implementa una serie de talleres con los que se pretende movilizar la concepción de escritura instrumental hacia la escritura como proceso cognitivo. En Hernández (2012), se evidencia el enfoque tradicional instruccional de la enseñanza de la lengua que no ha sido superado aun, en el que priman los aspectos formales de la lengua y el profesor es un transmisor de conocimientos. En Hernández (2012a), la enseñanza de la escritura se aborda desde la concepción normativa de la lengua realizando ejercicios de repetición descontextualizados y sin propósitos claros, es decir, desde el enfoque tradicionalista. En Mateos (2006), se evidencian unas prácticas de enseñanza de la lengua escrita bajo el enfoque tradicional, en las que el ejercicio más utilizado es la toma de apuntes, sin generar conocimientos a partir de estos, sino dando cuenta de ellos.

En Carlino (2008), la enseñanza de la escritura se encamina hacia la posibilidad de aprendizaje de contenidos y al dominio de tipologías textuales de los estudiantes universitarios que se relacionan con su campo disciplinar. En Carlino (2013), se aborda la enseñanza de la escritura hacia el enfoque cognitivista como un “proceso de producción de conocimientos en el entorno escolar” (p.113). En Cartolari (2009), se aprecia que los docentes universitarios conciben la escritura como un medio de comunicación y los estudiantes de licenciaturas la ven como un don o talento, y su enseñanza se encamina a permitir el desarrollo de procesos cognitivos y de participación en las diferentes disciplinas. En Molano (2006), por un lado, el enfoque tradicional se describe como las prácticas que privilegian la toma de apuntes y el registro de lo aprendido para ser evaluado; por otro lado, un enfoque didáctico de orientación del proceso se plantea desde lo teórico, y se evidencia llevando a cabo procesos de pensamiento metacognitivo como eje de la escritura y teniendo en cuenta diferentes contenidos y tipologías textuales con rejillas orientadoras del proceso, para desarrollar una construcción social y de saberes disciplinares. En este enfoque las asesorías, los diálogos y la socialización de los textos son importantes. En Morales (2002), las concepciones de enseñanza de la escritura están enfocadas hacia lo tradicional y conductista, ya que se centra en el aprendizaje de habilidades aisladas a partir de la repetición y la memorización.

En Arnáez (2009), se muestran que la enseñanza de la escritura se plantea desde el constructivismo, con un enfoque funcional-comunicativo de la lengua, tomándola como un proceso complejo y productivo que permite al estudiante adecuarlo a diferentes actos de habla en situaciones reales con una función social. En Duque (2014), se exponen tres perspectivas de enseñanza del lenguaje: conductista, que concibe el lenguaje como una actividad motriz; cognitiva, en la que el lenguaje se aborda como un proceso mental, y la

constructivista en la que las prácticas de aula se direccionan hacia el lenguaje como una práctica social y cultural, siendo esta última la que conciben las autoras, evidenciando que, en los colegios intervenidos, las dos primeras son las que se observaron. En López (2014), se concibe la enseñanza como: tradicional, que se caracteriza por la enseñanza de la lengua como habilidades aisladas, enfocándose en la decodificación, la repetición y la memorización; constructivista, en la que el estudiante es el centro del proceso y las situaciones de aprendizaje están direccionadas hacia una función social del lenguaje, procurando contextos significativos. En Morales (1999), se exponen la concepción tradicional de la enseñanza de la lengua, orientando procesos de codificación y actividades de habilidades aisladas que responde al enfoque conductista de estímulo-respuesta; y la concepción constructivista de la enseñanza de la lengua en la que el sujeto es el centro del aprendizaje y apela al cooperativismo, a trabajar en contextos significativos y a la función social de la lengua escrita.

En los resultados que arrojaron las investigaciones de Arnáez (2009), Bohórquez (2016), Carlino (2008), Carlino (2013), Cartolari (2009), López (2014), Mateos (2006) y Molano (2006), Hernández (2012) se puede evidenciar que las concepciones que los maestros han construido a cerca de lo que es escritura y prácticas de enseñanza, inciden de manera directa en sus prácticas de enseñanza en el aula, es decir hay coherencia entre el decir y hacer de los profesores en el aula. Por otro lado, para Duque (2014), Hernández (2012a), Morales (1999) y Morales (2002) las prácticas y las concepciones de los maestros no guardan relación ya que su decir y su hacer van por lados diferentes, sobre todo, cuando los docentes afirman tener referentes teóricos constructivista y sus prácticas evidencian un enfoque tradicional de la enseñanza de la escritura.

Para esta investigación es importante tener en cuenta estos trabajos, pues, aunque el objeto de estudio no es la relación entre la concepción de escritura y la práctica de

enseñanza de los maestros, sí son sus prácticas uno de los objetos que conciernen a este trabajo.

Concepciones de los estudiantes frente a la lengua escrita

Estos trabajos tienen como objeto de investigación las concepciones que tienen los estudiantes sobre la escritura, teniendo como población, en la mayoría de estos, estudiantes universitarios y de secundaria, y solo en dos, estudiantes de primaria. La importancia de esta categoría se da, ya que

aprender a escribir con fines específicos implica involucrarse en un proceso de enculturación para lo que resulta necesario detallar las concepciones que tienen los aprendices respecto a dicha praxis discursiva y así comprender ciertas concepciones preconcebidas respecto a dicho proceso y ver si existe alguna posibilidad de modificar concepciones arraigadas que entorpezcan el proceso.
(Peña, 2016, p.8)

La importancia de develar estas concepciones radica en el hecho de que se pueden movilizar para consolidar una práctica escritural con un propósito definido.

A continuación, se presentan las concepciones que se evidenciaron en los estudiantes que sirvieron de población en estas investigaciones:

Tabla 4

Concepción de escritura de los estudiantes

Autor / Concepción	Habilidad	Proceso	Práctica social
Difabio (2013); Castelló (2000); De la Cruz, Scheuer, Echenique, Pozo (2011); Peña (2009): Scheuer, De la Cruz, Pozo, Huarte, Bosch, Bello, Baccalá (2006)	X		

Peña, Abarrán, Errázuriz, Lagos	
(2016), Villalón (2006)	X
Hernández (2012)	
	X

Elaboración propia, a partir de los datos de los documentos revisados.

Estas investigaciones se instalan en el enfoque cualitativo, a excepción Peña et al (2016), cuyo enfoque es mixto justificado con la cita a (Hernández, Fernández y Baptista, 2003: 21) “contemplan todas las ventajas de cada uno de los enfoques”. El enfoque cualitativo se utilizó en la mayoría de estas investigaciones ya que permite indagar en la experiencia de cada uno de los participantes para ahondar en sus concepciones y la manera como se han formado a través de su acercamiento y experiencia con la escritura. Los instrumentos utilizados en estos estudios fueron: escala de concepciones de escritura académica, entrevista, entrevista semiestructurada, cuestionario, grupo focal, análisis discursivo, reportes de pensamiento en voz alta, preguntas tipo Likert. Estos instrumentos son utilizados mayoritariamente en investigaciones cualitativas, ya que permiten ahondar al investigador en datos experienciales de los casos.

La mayoría de estas investigaciones consultadas tuvieron como resultado una concepción instrumental de la lengua, como en Difabio (2013), trabajo que abordó dos concepciones de la escritura: como elaboración, que conlleva un proceso y elaboración del texto y corresponde a un enfoque profundo; y como reproducción, que se caracteriza por una falta de planeación y de conexión de las ideas, en el que sobresale el aspecto formal y corresponde al enfoque superficial. En los resultados se evidencia que la mayoría de los estudiantes concibe la escritura desde el enfoque superficial, dedicando pocas horas a escribir. Así mismo, en Castelló (2000), quien concibe la escritura como

un proceso que se caracteriza por ser reflexivo y contextualizado desde el enfoque sociocognitivo, los resultados arrojaron que los estudiantes concebían la escritura como una habilidad y como algo mágico, dejando de lado aspectos como el desarrollo de las ideas, el lector, la estructura y las tipologías textuales. En De la Cruz, Scheuer, Echenique, Pozo (2011), la concepción de escritura que plantearon fue como una herramienta de acceso y divulgación de conocimientos; pero en los resultados, en los primeros cursos los estudiantes concibieron la escritura de manera alfabética y silábica, es decir como una habilidad, ampliando las unidades de análisis grado a grado hasta llegar a la concepción de “texto”, conformado por párrafos. Esta concepción corresponde a un enfoque reproductivo, como producto, que no tiene en cuenta el proceso de creación ni los contextos, enfocándose en los aspectos formales. En Peña (2009), se concibió la escritura desde la perspectiva sociocultural, abordándola desde situaciones comunicativas escolares hasta involucrar experiencias de la vida; en los resultados se evidenció que los estudiantes conciben la escritura como una habilidad ya que sus prácticas no traspasan el ámbito escolar y no se producen de manera espontánea.

La concepción de la escritura como un proceso que requiere planificación, y reflexión, se evidencia en Peña, P., Abarrán, P., Errázuriz, M., Lagos, C. (2016), investigación que pretendía identificar la relación entre la concepción de escritura de los estudiantes de matemáticas y licenciatura de lenguaje y la calidad de su producción textual, concluyendo que una concepción transaccional de la escritura, es decir, la “escritura como una forma de construir personal y críticamente un texto integrando su propia visión y experiencia en él” (p.10) contribuye a la calidad de los escritos académicos, sobre todo, en la planificación de este. En Villalón (2010), se realizó un estudio de la concepción de los estudiantes de ESO, último grado de bachillerato y

estudiantes universitarios sobre la escritura académica en el que se plantea como reproductiva o epistémica. El estudio pretende indagar si el género, el nivel académico y el dominio de conocimiento influyen en la concepción. Se concluyó que los estudiantes universitarios tienden a una concepción más epistémica de la escritura académica, y que aquellos que tienen esta concepción presentan mayor calidad en los trabajos escritos.

La escritura como una práctica social, se evidencia en Hernández (2012) en donde se realizó la investigación con 12 estudiantes universitarios de Química y Literatura, concibiendo la escritura como una actividad cognitiva con procesos de planificación, textualización y revisión y como actividad contextualizada desde el enfoque sociocultural que propicia la participación de comunidades académicas con historia, identidad y formas de producción propias. En los resultados se evidenció que los estudiantes de química concibieron la escritura como proceso de pre-construcción y los de literatura más como práctica social con propósitos comunicativos.

Estos documentos tuvieron como objeto las concepciones de los estudiantes y algunos la relación de esta con su práctica de escritura, lo cual se relaciona en parte con el objeto de esta investigación. Sin embargo, fue importante revisar esta categoría, ya que permitió visualizar el lugar de las concepciones de escritura de los estudiantes en materia de investigación educativa, y permitió encaminar la investigación hacia la exploración de la problemática aun no explorada como es la relación con las prácticas de enseñanza de los maestros.

Concepciones de práctica de enseñanza

Las concepciones y las prácticas de enseñanza son dos de las categorías que configuran el objeto de estudio de esta investigación, debido a esto, se revisaron

aquellos documentos que estudian las concepciones de las prácticas de enseñanza de los maestros, por considerar que aportan para el desarrollo de esta categoría en este trabajo.

Empezando con Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharroman, y Villalon (2006), investigación en la cual se estudian las concepciones de los maestros de primaria en ejercicio y en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje teniendo como referentes teóricos las líneas directa, interpretativa, constructiva y posmoderna del aprendizaje. El enfoque de este trabajo fue cualitativo y se utilizó como instrumento el cuestionario de dilemas con situaciones que correspondían a cada una de las líneas mencionadas anteriormente. Como resultado se pudo evidenciar que en la mayoría de situaciones planteadas los docentes se sintieron orientados hacia la teoría constructiva de la enseñanza, pese a que en la práctica en el aula no se evidenció.

De Vincenzi (2009), abordó la relación de las concepciones de enseñanza de docentes universitarios con sus prácticas. Su enfoque fue cualitativo y su corte descriptivo. Se utilizaron como instrumentos fichas de información y cuestionarios de concepciones tipo Likert. Esta investigación tuvo como sustento teórico las concepciones de práctica como: espacio de intercambios interculturales, comprensión de significados, y actividad técnica; y las concepciones de enseñanza como: dependiente, es decir que depende de los contenidos del profesor; productiva, como un proceso en el que se logran los resultados esperados; expresiva, como experimentación dando un papel activo al estudiante; interpretativa, en el que se centra en las necesidades y el proceso de aprendizaje del alumno; emancipatoria, en la cual se tienen en cuenta las dimensiones sociales de la práctica educativa y la influencia del contexto. En los resultados de esta investigación se evidenció que para la mayoría de los docentes que hicieron parte del caso la concepción de práctica más arraigada es la de comprensión de significados, y las concepciones de enseñanza que tiene la mayoría de los docentes son

la expresiva y la interpretativa. De igual manera se pudo evidenciar que el 60% de los docentes mostró coherencia entre su decir y su quehacer, es decir, entre sus concepciones y su práctica.

En Gómez (2009), se tuvo como objeto de estudio las transformaciones de las concepciones y las prácticas de enseñanza de profesores de español, con un enfoque cualitativo y corte de tipo exploratorio. Se utilizaron como instrumentos registro del discurso, entrevistas y registro de observación de clases. Las concepciones de práctica que se sustentaron la investigación fueron la transmisionista y la constructivista. En esta investigación se pudo evidenciar que la capacitación docente moviliza las concepciones de los maestros y también su práctica.

En Álvarez (2010), se trabajaron las concepciones desde la psicología cognitiva, y tuvo un enfoque cualitativo, de corte reflexivo y descriptivo. En esta investigación se utilizaron instrumentos como encuestas, talleres de reflexión, registro de diarios de campo y matrices de análisis. En este trabajo se evidenció que las actualizaciones movilizan el discurso de los maestros, pero no pasa lo mismo, necesariamente, con la práctica, por consiguiente, en la mayoría de los casos no se encontró coherencia entre el discurso o concepciones de los maestros con las prácticas de enseñanza en el aula.

En Hernández, F., Maquilón, J., Monroy, F. (2012), la investigación se centró en los enfoques teóricos de prácticas docentes son los basados en el cambio conceptual del estudiante y el basado en la transmisión de conocimientos por parte del docente. Este estudio concluye que no hay un modelo definido en los docentes y muchas veces el propósito de su enseñanza se ve perdido con el uso de estrategias y evaluación que no lo soportan.

En este grupo de investigaciones referentes a las concepciones de práctica de enseñanza permitió evidenciar, pese a las particularidades de cada una, que en la

mayoría de casos las concepciones se orientan hacia un referente diferente al de la práctica, además, que los docentes no se orientan exclusivamente hacia un referente teórico, sino que subyacen muchas teorías en sus concepciones.

Prácticas de enseñanza de la escritura

Para esta investigación, revisar los 7 documentos referentes a las prácticas de enseñanza de la escritura, representó gran importancia, ya que esta categoría hace parte del objeto de estudio, y para poder tener un panorama de cómo se está abordando en las aulas la enseñanza de esta práctica discursiva.

Para empezar, el estudio de Ortiz, López, García, Molina, Pernía, Busto, Rosales, Araujo (2008) tuvo como propósito detectar los cambios que deben introducirse en la práctica pedagógica en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura. Para tal fin, a partir del paradigma cualitativo, se observaron y registraron las clases de ocho docentes de seis escuelas en un período de un año, donde se recogieron evidencias físicas de sus representaciones y prácticas, tales como cuadernos de planificación, cuadernos de los estudiantes, instrumentos de evaluación, y se tomaron notas de campo de sus comentarios informales. Los resultados evidenciaron la necesidad de introducir los siguientes cambios en la dinámica escolar: la planificación por proyectos de aprendizaje, la lectura y la escritura de textos diversos en contextos funcionales y comunicativos, la textualización de las aulas y la escuela, el desarrollo de la convivencia en el aula y la metacognición.

En Correa y Pérez (2008), se analizaron las prácticas de enseñanza de lectura y escritura, en el contexto de dos Instituciones Educativas en la ciudad de Montería con docentes licenciados en el área de lengua castellana, que trabajan en el nivel de educación básica secundaria. La investigación fue cualitativa exploratoria, y comprendió instrumentos como la grabación, transcripción y examen microtextual de

los relatos de los maestros sobre sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura. El análisis se realizó a partir de una mirada crítica y reflexiva sobre el corpus microtextual de los relatos, con base en tres categorías: concepciones, metodologías y contextos. El análisis de resultados se hizo bajo la concepción de lectura y escritura como prácticas socioculturales y discursivas, encontrando en los resultados que se muestran en los docentes profundas contradicciones e incoherencias entre lo que saben y piensan los maestros para su hacer (concepciones), la forma como lo hacen (metodologías) y dónde y con quiénes lo hacen (contextos), ya que aunque se tengan referentes teóricos diversos, las prácticas de enseñanza suelen orientarse hacia lo tradicional, como la fragmentación de la lengua y la producción descontextualizada de textos en las aulas.

En Ávila, Farfán, Rincón (2009), se propone implementar una secuencia didáctica como una alternativa a la enseñanza tradicional del lenguaje, fundamentada en un enfoque comunicativo y en una didáctica centrada más en el estudiante que en el profesor, cuyo objeto de estudio fue el análisis e interpretación de la caricatura de opinión, en torno al cual se desarrollaron procesos de lectura, de escritura, de argumentación y de evaluación. El enfoque es de tipo cualitativo; en él se involucran aspectos relevantes del aula que describieron los procesos generados en ella en donde docente y estudiantes, reflexionaron en torno a la enseñanza del lenguaje. Como conclusión de este trabajo se pudo afirmar que es posible cambiar las prácticas de enseñanza de manera dinámica y democrática, para hacer del estudiante no el receptor de conocimientos, sino un participante que reflexiona acerca de su contexto a través de la escritura, en este caso de caricatura de opinión.

En Pacheco, García, Díez (2009), se pretende relacionar los enfoques, creencias y concepciones de los maestros con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Se seleccionaron profesores y se aplicaron instrumentos para determinar si su práctica

se orientaba hacia el enfoque natural o formal. La investigación se enmarca en los estudios descriptivos. El resultado dio una relación directa entre el enfoque del maestro y su práctica de enseñanza, dejando una gran preocupación en la evidencia de que las prácticas de los docentes son las mismas en los diferentes niveles educativos y ante estudiantes que presentan necesidades especiales de aprendizaje.

En Botello (2013), se pretendió indagar en las concepciones que tiene los maestros de las áreas básicas (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales) acerca de la escritura y de la enseñanza de esta. La investigación sigue el enfoque cualitativo. Los instrumentos que se utilizaron fueron: cuestionarios, encuestas, entrevistas. En los resultados, se destaca la concepción de escritura como representación del pensamiento, como acto comunicativo, como registro histórico. Se concluyó con la propuesta de definir los criterios en los colegios acerca de la escritura en todas las áreas como elemento transversal en las escuelas, ya que se ve de manera fragmentada entre los docentes.

En Arias (2015), se partió de la necesidad de replantear la práctica de enseñanza de la escritura en la escuela, pues desde el análisis de la realidad estudiantil se evidenció un acercamiento con la práctica de escritura que se considera importante para viabilizar la producción de textos con sentido. De esta manera, se pretende aprovechar esta interacción con el lenguaje para fortalecer los usos de la escritura en contexto. Por consiguiente, se plantean dos estrategias didácticas: el proyecto pedagógico de aula y la secuencia didáctica para enseñar a producir cartas, teniendo en cuenta que este género discursivo posibilita la voz de los educandos a través de la expresión de su subjetividad y este recurso puede ser aprovechado para formar niños productores de textos auténticos.

En Montoya (2015), se plantea como problema el vacío en las concepciones que tienen las maestras en cuanto a la enseñanza y sus prácticas referentes a la lectura y la escritura en la articulación de la educación preescolar a la primaria. Para esto se hizo necesario diferenciar metodológica y didácticamente las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura y el concepto de niño que se maneja en preescolar y en primaria. En esta investigación se presentaron antecedentes legales, artículos y documentos, sobre prácticas de enseñanza docente y sobre la lectura y la escritura. Esta investigación está orientada por el paradigma cualitativo en la acción educativa y se utilizaron instrumentos como entrevistas, observación, grupos de discusión y análisis documental. Uno de los hallazgos es que los maestros deben ser conscientes de que la mayoría de veces sus concepciones de enseñanza no coinciden con sus prácticas y hace falta asumir una actitud crítica e investigativa; también es necesario tener en cuenta al niño y todos los aspectos en los que se desenvuelve.

De este grupo de documentos se puede concluir que hay una discordancia entre la práctica de la enseñanza de la lengua, pues las concepciones que tiene los docentes de la enseñanza de esta práctica discursiva, se ven opacadas por las prácticas en las que se ve la descontextualización del uso de la lengua escrita.

Concepciones

En la revisión de documentos de esta categoría se encontró uno fundamental, Lobato (2013), artículo en el cual se desarrolla la noción de Representación social, y se hace la relación entre saber científico y sentido común. Estas representaciones sociales son importantes en cuanto a investigación educativa ya que facilitan la comprensión la forma de comprender los saberes de los individuos. El objetivo de este artículo es dejar en evidencia la relación teórica entre las representaciones sociales y la didáctica. Estas representaciones son fundamentales para desarrollar los lazos mentales que forman el

aprender y Para formar una relación de diálogo con el saber. Este artículo presentó gran importancia ya que permitió establecer la diferencia entre concepción y representación, términos que en algunas oportunidades se han utilizado indistintamente.

Pregunta de investigación

Teniendo en cuenta el panorama descrito sobre las prácticas de enseñanza de la escritura en el entorno escolar y la importancia de develar las concepciones de los estudiantes, se evidenció dentro los grados quinto y sexto de la institución educativa Colegio Cundinamarca, que los estudiantes no manifiestan, como plantea Kalman, una conexión emocional frente a la práctica de escritura, ni al proceso consciente que la misma requiere, entendiendo que “el proceso de composición escrita debe verse como un proceso que exige, por una parte, una compleja estructuración del pensamiento, y por otra, la realización de una serie de acciones y de operaciones que hacen posible estas acciones” (Valery, 2000, p.41).

Al interior de estos grados, los estudiantes ya han adquirido, en su gran mayoría, las bases formales de la lengua y han apropiado el código de escritura convencional; sin embargo, la práctica escritora, aparece como un proceso obligatorio y coercitivo de la escuela, enmarcada en un compromiso académico, como un ejercicio de uso y consumo, como un producto. Lo anterior parece indicar que los estudiantes “[...] han sido alfabetizad[o]s pero no han logrado penetrar plenamente al mundo asombroso e interpelante de la lectura y la escritura” (Jurado, 2009, p.133).

Por esta razón, la investigación pretendió responder el siguiente interrogante: **¿Cuál es la relación que existe entre las concepciones de escritura de los estudiantes de grados quinto y sexto, y las prácticas de enseñanza que proponen sus docentes con respecto a esta?**

Justificación

La realización de esta investigación se constituye en un ambiente propicio para identificar la forma como los docentes se relacionan con el objeto de estudio, en este caso, la escritura, y cómo orientan su práctica, con el fin de afectar estas concepciones de los estudiantes, entendiendo que las mismas se transforman por causa de algunas situaciones que generan una constante reconstrucción y recontextualización (Giordan, 1995).

Cabe resaltar que, en los antecedentes revisados, no se encontraron documentos en los cuales la relación entre las dos categorías anteriores, es decir, las prácticas de enseñanza de la lengua escrita y las concepciones de escritura de los estudiantes, sea el objeto de estudio, dejando un vacío teórico, al cual pretendió aportar esta investigación, dado que abordar esta relación posibilita una transformación en las prácticas de enseñanza, encaminadas a la formación de estudiantes que se cuestionen a partir de sus prácticas de escritura, formando su identidad como escritores, y no solo se limiten a repetir contenido producido por alguien más, como se suele hacer en muchas aulas aún.

Esta investigación, además, aporta a la institución, la cual se orienta desde la perspectiva de la pedagogía crítica, cuyo "objetivo es desarrollar una conciencia crítica en el estudiante y promover la acción social para superar estructuras sociales opresivas." (Magendzo, 2003, p.21). Los planteamientos de Kalman (2008) acerca de las funciones crítica y liberadora de la escritura promueven "sujetos empoderados capaces de transformar, por sus propios medios, sus circunstancias" (Magendzo, 2003, p.20), lo que relaciona la escritura con el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes; para lograr este objetivo, indagar la relación entre las concepciones de la escritura en los estudiantes y las prácticas de su enseñanza da luces para propiciar ambientes de aprendizaje en los cuales la metodología y los objetivos de la enseñanza de la escritura

superen los objetivos de la escuela y propicien la transformación del contexto de los educandos.

En la medida en que esta investigación aportó a la institución, también a los integrantes de esta, es decir, a los docentes, a los estudiantes y a la docente investigadora. Los docentes que participaron pudieron cuestionar en su práctica, qué buscan al enseñar escritura en la escuela, qué han logrado y qué consideran hay que mejorar para lograr el objetivo que se plantean y, sobre todo, de qué manera están influenciando a los estudiantes mediante la metodología y los referentes teóricos que les sirven de base para esta. Los estudiantes pudieron reflexionar de qué manera están aprendiendo a escribir, qué pueden hacer con lo que aprenden en la escuela, cómo pueden transformar su contexto con la escritura como práctica permanente, reflexiva y crítica; lo anterior como proceso metacognitivo que tiene importancia en el proceso de aprendizaje y que se pierde en los espacios escolares. Para la docente investigadora, la investigación aportó en la transformación de sus prácticas de enseñanza de la escritura, la ampliación de los referentes teóricos y la importancia de conocer las concepciones de los estudiantes, ya que estas se ven mediadas por lo que el estudiante aprende en la escuela y cómo lo aprende.

Por lo anterior, es preciso señalar que no indagar las concepciones de los estudiantes en torno a la práctica de escritura y su relación con las prácticas de enseñanza de esta, no permite el desarrollo de apuestas metodológicas significativas que cobren sentido y busquen objetivos comunes delimitados, tanto para los docentes como para los estudiantes: un qué y para qué escribir, ya que se debe conocer qué hay que transformar en las prácticas para encaminar la escritura en la escuela hacia una práctica discursiva crítica y no una actividad mecánica sin sentido.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la relación que existe entre las concepciones de escritura de los estudiantes de grados quinto y sexto y las prácticas de enseñanza propuestas por sus docentes.

Objetivos específicos

- Develar las concepciones de los estudiantes frente a la escritura.
- Describir las prácticas de enseñanza de la escritura de los docentes de lengua española de los grados quinto y sexto.
- Identificar los puntos de encuentro y divergencia entre las concepciones de escritura de los estudiantes y las prácticas de enseñanza de los docentes.

Marco teórico

En las últimas décadas, han sido numerosos los estudios que se han preocupado por las condiciones de enseñanza y aprendizaje pertinentes para que los estudiantes reconozcan los usos y funciones de la escritura y logren apropiarse de la lengua escrita como una práctica social relevante (Kalman (2008), Camps (2008), Lerner (2001), Ferreiro (2013)). La presente investigación se suma al interés de indagar sobre algunos aspectos que inciden en el estado actual de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, considerando que el estudio frente a las condiciones propicias para el acercamiento a la escritura se debe alimentar con las concepciones y creencias que los estudiantes tienen sobre dicha práctica, ya que reconocerlas permite develar los juicios que estos hacen sobre la lengua escrita, su aprendizaje y su identidad como escritores.

En este trabajo se definió como objeto de estudio las concepciones de los estudiantes en torno a la escritura en relación con las prácticas de enseñanza de esta que se desarrollan en la escuela. Aunque se reconoce que la relación de los individuos con la lengua escrita no nace ni se restringe a las prácticas escolares, atendiendo a los postulados de Pozo (2006), se asume que los procesos de enseñanza inciden en los esquemas internos y construcciones personales que los estudiantes elaboran a partir de su experiencia en la escuela y la exposición repetida a situaciones de aprendizaje.

Para una comprensión de las concepciones que circulan en los espacios escolarizados sobre el lenguaje y específicamente sobre la escritura, fue necesario iniciar el desarrollo teórico a partir del reconocimiento y problematización sobre la conceptualización y enseñanza del lenguaje, con el fin de determinar la forma como se han percibido el *lenguaje y la lengua*, sus imágenes y representaciones en el entorno escolar. Para este fin se delimitaron las categorías de *didáctica* y *didáctica de la lengua*.

Posteriormente se caracterizaron algunos enfoques sobre la naturaleza de *la lengua escrita* que han sido tendencia en la formación y práctica docente y se presentaron las perspectivas que giran en torno a *la cultura escrita* y que inciden en la construcción de identidad del sujeto.

A partir del recorrido conceptual por las categorías de lenguaje, lengua y lengua escrita y la problematización de su enseñanza desde la didáctica general y específica, el documento se orientó a delimitar la categoría de *concepciones* y establecer relaciones de similitud y diferencia con otros conceptos como *representaciones* y *creencias*, para exponer las precisiones que se logran desde la perspectiva elegida. A partir de este punto se abordó el concepto de *teoría implícita*, el cual hace parte de los distintos enfoques para el estudio de las concepciones, y se enmarca en considerar que estas tienen fuertes componentes implícitos que restringen la forma de afrontar, interpretar y atender distintas situaciones. Así mismo, se puntualizaron las características de las diversas *concepciones de escritura* que fueron identificadas a partir de la revisión teórica.

Finalmente, se abordó el *concepto de práctica* presentando un breve recorrido por sus diversas acepciones y se profundizó en la perspectiva de análisis que se seleccionó para el abordaje de la práctica docente, sus límites, representaciones e implicaciones y la práctica de enseñanza de la escritura. El recorrido conceptual concluyó con la categoría de práctica con el fin de presentar la relación teórica entre las prácticas de enseñanza y la consolidación de concepciones en los estudiantes.

Lenguaje

Antes de hacer énfasis en los principios didácticos de la enseñanza de la escritura, es preciso señalar que el lenguaje se entiende como aquella práctica humana que se construye desde el ámbito social, cognitivo y cultural, y que permite al ser humano

aprender a significar, representar, comunicar y recrear en el marco de situaciones sociales y culturales. Así mismo, es una práctica que permite constituir nexos en la interacción social y recrear sus experiencias mediante la configuración de nuevos mundos a partir de la significación. De manera que el lenguaje se constituye en un proceso totalizante de la naturaleza social, es una práctica cognitiva, discursiva y cultural mediante la cual se lleva a cabo la función esencial de la significación (Rodríguez, 2002, p.24).

Lo anterior indica que la adquisición del lenguaje es fundamentalmente una práctica a través de la cual el niño aprende a nombrar, representar y significar, pues como lo señala Halliday (1979), mediante las funciones del lenguaje, el niño adquiere un potencial de significado que gradualmente se amplía en cuanto obtiene éxito en sus interacciones con los demás miembros de la comunidad. En esta medida, la presente investigación optó por concebir el lenguaje como una práctica propia del ser humano a través de la cual es posible ordenar y significar experiencias por medio de la interacción entre las esferas cognitivas y discursivas; a su vez, se distanció de concepciones normativas y prescriptivas que limitan el lenguaje al conjunto de elementos, reglas o principios que regulan las manifestaciones verbales y no verbales del ser humano.

Esta concepción de lenguaje reconoce a los individuos como seres que asigna al lenguaje un papel fundamental en la identidad y formación de sí mismo. En este contexto, la investigación sustentó la concepción de lenguaje y su enseñanza desde el enfoque sociocultural, entendiendo que la escuela, de manera interdisciplinar y transversal, debe garantizar que los estudiantes se formen como usuarios del lenguaje por medio de la construcción y desarrollo de alternativas didácticas de lectura, escritura y oralidad.

Ubicar el lenguaje en la perspectiva discursiva hace referencia a reconocerlo como un fenómeno social y cultural de significación. Esta facultad humana se caracteriza por su complejidad y diversidad de dimensiones que sirven como vía para representar, comunicar y recrear el mundo, en esta medida se afirma que el lenguaje es holístico. Dentro de las dimensiones del lenguaje se encuentra la lengua, la cual corresponde al sistema de signos constituidos a partir del lenguaje verbal. La lengua, como sistema formal, significativo y actuativo permite al ser humano interiorizar signos y estructuras convencionales (aspectos fonético, morfológico, sintáctico), significar y modificar sus usos de acuerdo al contexto o situación comunicativa (aspectos semántico y pragmático). A partir de esta definición de lengua, es fundamental señalar que la lengua parte de una necesidad práctica de comunicar, por lo tanto, su enseñanza debe partir de las necesidades comunicativas del estudiante y posteriormente realizar el acercamiento a las reflexiones sobre la dimensión formal de la lengua.

Es fundamental comprender que la finalidad de la enseñanza del lenguaje no debe ser la adquisición del código convencional, lo relevante es que los estudiantes realicen prácticas que les permitan interiorizar y hacerse usuarios de las diversas posibilidades que permite el lenguaje. De esta manera, adquirir la conciencia fonológica (correspondencia entre letra-sonido) comprendería únicamente uno de los elementos necesarios para llegar a procesos de reflexión sobre los usos del lenguaje desde sus distintas dimensiones (verbal y no verbal).

Didáctica general y didáctica específica

Dentro de la investigación, partiendo de los postulados de Litwin (2000), se consideró la didáctica como una ciencia social que tiene por objeto reflexionar y problematizar las prácticas de enseñanza. Para acceder a esta concepción fue necesario partir del análisis del surgimiento del pensamiento moderno, el cual, trae consigo una

nueva visión de mundo basada en la razón y en el progreso humano; aparece de igual forma el deseo de controlar la naturaleza, de explicar y afianzar la instrumentalización del conocimiento. En este contexto, fueron múltiples los objetos de estudio que se instalaron en el método científico, bajo la premisa de que todo debe ser percibido y controlado; entre ellos el objeto de estudio de la pedagogía y la didáctica.

La didáctica, basada en la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, inicialmente se orientó hacia una visión instrumental y normativa en un ejercicio sistemático, cuya finalidad fue otorgar respuestas metódicas a problemas específicos de la enseñanza; así mismo, hacia la década de los 80' surgieron en contraposición a esta visión, estudios y análisis críticos sobre el campo de la didáctica, que se oponían a considerarla como un campo de aplicación de las disciplinas.

Desde los planteamientos de Litwin (2000), es posible identificar dos perspectivas: la didáctica instrumental³ y la didáctica como ciencia social. Esta segunda perspectiva genera transformaciones radicales en la relación entre maestro y estudiante, alejándose de la visión de aplicador y receptor. Aparece el docente como investigador que toma decisiones frente a su práctica pedagógica; de igual manera, el estudiante adquiere un rol activo, se reconoce como un interlocutor válido, dentro de su proceso. La relación enseñanza y aprendizaje también se configura de forma diferente, ya no como el binomio inseparable, sino como dos procesos independientes que invitan a la duda, problematización, reflexión y transformación del oficio del docente y el estudiante.

Basada en la distinción realizada por Litwin entre estas dos configuraciones sobre la

³ La didáctica, desde la visión instrumental, está mediada por un interés sistemático, asumiendo la relación del maestro y el estudiante como aplicador y receptor de conocimientos, respectivamente. Estos conocimientos, entendidos desde una posición positivista, que garantizan aprendizajes medibles, que llegan por medio de un inventario de contenidos, transmitidos por métodos invariables, para que el aprendizaje sea rápido y fácil.

didáctica, la presente investigación la asumió como una ciencia social que provoca la problematización y reflexión tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Por otro lado, además de ser una disciplina teórica que problematiza las prácticas de enseñanza, se reconoce como una disciplina de intervención ya que, como afirma Castedo (2008), comprende una fuerte dimensión del *cómo hacer*, sin embargo, esta intervención se distancia de la perspectiva instrumental (prescriptiva y normativa) y se adhiere a intervenir en los terrenos donde interactúan diversas determinaciones para lograr una mejor orientación de las prácticas de enseñanza. Esta intervención no se refiere a la formulación de un método aplicable que resuelva los problemas de enseñanza, hace referencia a intervenir a partir de procesos de reflexión frente a las situaciones de enseñanza, teniendo en cuenta aspectos como la cultura y el contexto.

En este sentido, se alude, también, a la didáctica de cada rama del saber cómo una ciencia autónoma, cuyo objeto de estudio es la comunicación del conocimiento disciplinar. Para el caso del lenguaje, se puede afirmar, como señala Camps (2004), que el objeto de estudio de la didáctica de la lengua es el estudio complejo de la enseñanza y del aprendizaje de esta, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de enseñanza.

En relación con los planteamientos anteriores, desde la investigación se asumió la didáctica de la lengua como "el espacio de interacción entre las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de [esta]" (Camps, 1993, p.209). Este espacio de interacción plantea reflexiones en torno a la enseñanza de la lengua como práctica discursiva y en este sentido toma distancia de la idea de prácticas de enseñanza en las que predomina el énfasis sobre aspectos formales e instrumentales del lenguaje. De esta manera, se realiza un acercamiento al enfoque constructivista, que, como bien señala Diez (2004) "pretende contribuir a que los niños aprendan a leer y escribir, partiendo de las ideas

que elaboran acerca del sistema de escritura y organizar las actividades de enseñanza considerando su función real, que es la de comunicar un mensaje” (p. 27).

Siendo la lengua un campo tan amplio, desde la perspectiva y propósito de esta investigación, fue necesario abordar el campo de la didáctica de la escritura, ya que para la enseñanza de esta práctica discursiva es preciso aproximarse a las situaciones y contextos presentes en el aula, pues, según Camps (2003):

Escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. Las actividades de leer y escribir consisten en participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos (p.30).

Es importante que el maestro tenga claro el propósito de enseñanza y que los estudiantes reconozcan los objetivos que se alcanzarán en el aula con el desarrollo de las actividades. Pero el enseñar a escribir no debe quedar solo en el aula, es necesario enseñar a escribir para la vida, no para cumplir con una tarea, pues como recalca Lerner (2001)

el desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela sólo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza. [...] El desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es sólo un medio para reproducir pasivamente o para resumir -pero sin reinterpretar- el pensamiento de otros (p. 40).

Por esto fue importante para la investigación hacer un reconocimiento de la didáctica de la escritura, para problematizar y reflexionar sobre su enseñanza, para que se enseñe el escribir como un acto de producción escrita y no de reproducción, como un copista, que transcribe sin ser autor de sus trazos.

Cultura Escrita

Para la conceptualización en torno a la cultura escrita, el presente documento se apoyó en el recorrido histórico que realiza Judith Kalman (2008), en el cual expone que la cultura escrita inicialmente estuvo ligada con el término “alfabetización” y hace referencia a la cultura que surgió con la invención de la escritura. Este término ha sido pensado desde diferentes perspectivas, ubicando la cultura escrita desde la mera decodificación, o como el escenario ideológico de interpretación y producción de las relaciones con el contexto.

La conceptualización que se ha hecho acerca de la cultura escrita ha sido amplia; de acuerdo con Judith Kalman (2008) la discusión sobre el campo de la cultura escrita comenzó a partir de la década de los sesenta. Al respecto Meek (2004) señala que "la cultura escrita se inició cuando se descubrió la utilidad de la escritura para llevar un registro [...] se le reconoció como un medio de comunicación venciendo las barreras de la distancia y el tiempo" (p.11).

De acuerdo con Kalman (2008) a la cultura escrita se le atribuyen diferentes funciones, tales como seguir órdenes e instrucciones básicas, ingresar al mundo de la producción laboral, emancipar y liberar al individuo. En esta medida, saber leer y escribir ya no es solo necesario y exclusivo para la élite, sino que es un requerimiento para poder ser partícipe en diferentes contextos. Las personas que leen y escriben tiene

un lugar privilegiado y son mediadores entre la cultura escrita y las personas que no tienen estos conocimientos. De tal manera que la cultura escrita se reconoce "como una práctica social y no solamente una habilidad técnica y neutral" (Kalman, 2008, p.78).

Así pues, la cultura escrita se refiere al acumulado de textos que se han registrado en el transcurso de la humanidad, así como a los sistemas de escritura que han surgido para registrar y plasmar la memoria de las comunidades. De igual manera, hace referencia a las prácticas y construcciones individuales y sociales que surgen de la mediación entre el texto y sus usuarios. 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" (Kalman, 2000, p. 153). Por lo tanto, hablar de cultura escrita alude a reconocer la cultura que se registra y las mediaciones que surgen de las funciones, usos y prácticas que emanan de la escritura.

En la actualidad, la escuela es la responsable de la formación de los nuevos lectores y escritores y de propiciar el acceso de los estudiantes a la cultura escrita, de tal manera que los alumnos logren acceder a las prácticas de la cultura escrita de manera simultánea a la adquisición y comprensión del sistema de escritura. En esta medida, le corresponde a la escuela abordar las distintas prácticas del lenguaje que les permitan a los estudiantes reconocerse como individuos conscientes, inmersos en condiciones sociales, culturales y políticas específicas, que interpretan y configuran su realidad de manera crítica a partir del uso del lenguaje escrito. Esto desplaza las prácticas de escritura del ámbito netamente académico y las ubica en ejercicios discursivos que permiten a los sujetos reconocerse, nombrarse y nombrar el contexto local y nacional que los rodea.

Así mismo, desde la investigación se reconoce la cultura escrita como un conjunto de prácticas del lenguaje inmerso en las complejidades de la vida social y no una variable aislada del contexto de los individuos. En esta medida, entender las dimensiones de la escritura desde la cultura escrita también abarca la construcción de una identidad para llegar a considerarse un interlocutor válido o autorizado en las interacciones sociales mediadas por la cultura escrita (Kalman, 2008).

Lo anterior permite precisar que el lenguaje y el acceso a la cultura escrita constituyen unas de las herramientas fundamentales para el desarrollo y formación del hombre como ser individual y social, ya que tiene un papel crucial en las diversas esferas del ser humano, entre ellas la construcción de su identidad. En este sentido, el propósito de la escuela en relación con el lenguaje debe orientarse a propiciar condiciones para que el estudiante ingrese a la cultura escrita y logre reconocerse como un interlocutor válido que cuenta con voz propia y que pertenece a un grupo, frente al cual puede sostener interacciones por medio del uso del lenguaje. Esta precisión es pertinente en la medida en que la escuela y las prácticas de enseñanza suelen despojar la escritura de su carácter social y político y la reconocen únicamente como una actividad escolar desprovista de sentido. Como consecuencia de lo anterior, "los niños van construyendo una concepción de escritura en términos de una actividad que solo tiene sentido en la escuela, y no comprenden el papel que desempeña en su vida personal y pública" (Isaza y Castaño, 2010, p.43).

Escritura en la escuela

La escritura, a través del desarrollo de la humanidad se ha consolidado como un medio fundamental para expresar y registrar el habla mediante signos gráficos. Sin embargo, esta noción de escritura ha generado que se reduzca el lenguaje escrito a la

adquisición de una destreza basada en la transcripción de signos de manera formal y normativa.

Durante el desarrollo de la investigación, la escritura se asumió como una práctica discursiva que permite al ser humano producir sentido y generar relaciones de interacción y comunicación. Como señala Emilia Ferreiro (2013) los niños en sus interacciones con el contexto, desde antes de ingresar a la escuela, descubren que la lengua escrita cumple unas funciones y permite mediar relaciones entre las personas. En este sentido, aunque la escritura no es una práctica que se enmarca únicamente en el ámbito académico, la escuela debe formular situaciones comunicativas reales para que los estudiantes formalicen su acercamiento a la lengua escrita por medio de la participación en prácticas discursivas reales y significativas. La escuela debe preocuparse por fortalecer la función pragmática y actuativa de la lengua, con el fin de analizar qué ocurre con los usos de la lengua escrita en la escuela, atendiendo a la idea de que la enseñanza de la escritura debe enmarcarse en contextos de uso y prácticas discursivas situadas, ya que las actividades de leer y escribir consisten en participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos.

Concepciones

Los términos representación, creencia y concepción suelen utilizarse de forma indistinta, atribuyendo el mismo sentido, pero, según Hernández (2012) y Ortiz et al (2008) las representaciones se refieren al reconocimiento, caracterización y significación de manera general o social de ciertas situaciones, pues, "estas pertenecen al campo de los saberes colectivos y se afianzan en la medida que más adhesiones

tengan y menos cuestionamientos generen" (Hernández, 2012, p.102). Por el contrario, las concepciones se construyen de forma individual a través de las experiencias personales, aunque se encuentran influenciadas por las representaciones que circundan en el contexto del individuo. En este sentido, "una concepción es la forma particular como cada individuo interpreta y se apropia de lo que le rodea y puede hacerse manifiesta a través de su acción y su discurso" (Hernández, 2012, p. 102). Las concepciones hacen parte del pensamiento racional del individuo, a diferencia de las creencias que son, un conjunto de principios que ayudan a configurar las concepciones y las representaciones a partir de las convicciones, pero, según García (2006) de forma más intuitiva.

En esta medida, la investigación toma por objeto de estudio las concepciones, ya que, al desarrollarse desde la individualidad y el entendimiento de los conceptos, permite reconocer la relación entre el decir y el hacer de cada individuo. Indagar sobre las concepciones, también permite hacer un acercamiento a las creencias, historias, experiencias académicas de los estudiantes e identificar, como resalta Giordan (1987), los marcos de referencia que le permiten a los sujetos configurar la realidad. Además, conocer las concepciones de los estudiantes, en este caso, facilita al docente reconocer la causa de ciertos errores y, por tanto, identificar la vía para el posible tratamiento didáctico de los mismos, superando más fácilmente los desafíos en el aula.

Para abordar las concepciones existen, según Pérez, Mateos, Scheuer, Martín (2006), diversos enfoques como el metaconocimiento, la teoría de la mente, la fenomenografía, las creencias epistemológicas y las teorías implícitas. El presente trabajo investigativo, fue abordado desde las teorías implícitas, ya que estas son "productos cognitivos que se originan a partir de las representaciones que las personas,

a lo largo de su vida, han almacenado en su memoria a partir de sus experiencias cotidianas en contextos sociales de interacción" (Rodrigo, 1993, p.98).

Ya que el interés de este trabajo se sustentó en develar las concepciones que tienen los estudiantes acerca de la escritura, se asumió que estas teorías implícitas se construyen de forma individual, pero, al estar permeadas por el contexto y la experiencia, son susceptibles de ser actualizadas y movilizadas desde el entorno escolar. Lo cual posibilita que, a partir de la transformación de las prácticas de enseñanza de esta práctica discursiva, se generen cambios en los marcos de significación que construyen los estudiantes frente a su proceso de escritura.

Aunque las concepciones son teorías implícitas que se enmarcan en la dimensión personal y se asimilan a estructuras mentales subyacentes que se manifiestan en situaciones contextuales, estas, como revelan las investigaciones de De Vecchi y Giordan (1995) tienen su génesis de forma individual y social:

Las concepciones son un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber se elabora, en la gran mayoría de los casos, durante un período bastante amplio de la vida a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y más tarde de la actividad profesional y social del adulto (club, familia, asociación, entre otros) (p. 109).

Indagar sobre las concepciones, y específicamente sobre las concepciones de escritura ha sido un campo poco explorado, como señala Difabio (2013). Pese a esto, desde este estudio se propuso señalar la importancia del papel mediador que ejercen estas estructuras cognitivas de construcciones conceptuales que los estudiantes han

elaborado a lo largo de su vida escolar, en las actitudes y motivación de los estudiantes frente a la escritura. Para el análisis de las concepciones de escritura se realizó un acercamiento tanto a las creencias que poseen los estudiantes sobre la escritura como a la práctica que declaran haber tenido como escritores, pues se considera que ambas vías pueden ser complementarias para acceder a la concepción implícita de los estudiantes.

Concepciones de escritura

Se reconocen las concepciones de escritura como el conjunto de supuestos conceptuales sobre la lengua escrita que surgen de forma espontánea en el seno de prácticas sociales y culturales (escuela, familia) y determinan las reglas y supuestos sobre los que se desarrollan actividades concretas de escritura. De acuerdo con el acercamiento a estudios sobre concepciones y teorías sobre la escritura, el presente apartado sintetiza la literatura recogida sobre escritura en tres perspectivas, haciendo referencia a aspectos tales como: el foco de atención, los usos, funciones, relación con el contexto y la concepción del escritor que surge de cada mirada.

Tabla 5

Concepciones de escritura

Concepto	Escritura como habilidad	Escritura como proceso	Escritura como actividad discursiva
Definición de escritura	Habilidad para decodificar y producir material impreso.	Competencia para producir textos de manera aislada, descontextualizada de otros aspectos de la vida social	Práctica social situada que surge como un proceso espontáneo de la necesidad del individuo de comunicar.
Foco de atención	En el escrito	En el proceso	En la práctica y su contexto
Contexto	El escrito es independiente del contexto. No se	El texto depende de la situación inmediata de producción. El contexto se	Son las esferas de la actividad humana. Hay una relación

	interesan por los aspectos sociales y culturales en los cuales se desarrolla la comunicación.	percibe como una situación externa y problemática que se debe resolver.	estrecha entre el escribir y el entorno social.
Concepción del escritor	Sujeto que ha adquirido el sistema convencional de escritura y transcribe signos de manera formal y normativa.	Persona que se adentra en las estructuras formales del texto y logra resolver problemas de estructura textual. (Planear, textualizar, revisar).	Participante en actividades humanas con sentido haciendo uso de la lengua escrita.
Usos	La adquisición mecánica del código y el dominio de las reglas formales de escritura para resolver tareas básicas (firmar, tomar notas).	Desarrollar competencias de composición escrita en los estudiantes que desencadene actividades de producción textual enmarcadas en ejercicios escolares.	Sirve para insertar la lengua escrita en situaciones y contextos múltiples. La escritura permite el acceso a discursos sociales y formas de significar.
Ejercicios de escritura	Ejercicios mecánicos, textos simples, copiado, dictado.	Procesos de composición escrita por etapas para producir diferentes tipos de textos (narrativos, expositivos) atendiendo a la función del texto, destinatario esquemas textuales.	Comprender los usos deliberados del lenguaje para participar por medio de textos adecuados a situaciones y propósitos discursivos acordes al mundo social.

Tabla 1. Elaborada por las investigadoras a partir de la propuesta de Ana Camps (2003)

La tabla anterior, resume algunos conceptos claves sobre tres perspectivas del lenguaje escrito. La primera, **la escritura como habilidad**, entendida como una actividad aislada, descontextualizada, de los aspectos de la vida social, hace referencia a la escritura como una habilidad técnica. Desde esta primera concepción, la alfabetización es entendida como “la adquisición de niveles básicos de lectura y escritura, tales como la habilidad para firmar un documento o técnicas para decodificar y reproducir materiales impresos” (Graff, 2008, citado por Kalman, 2008, p. 119). En

esta medida, la escritura se entiende como la transcripción de signos y fracciones de ideas presentadas de manera formal en listados de palabras, de definiciones, de ejemplos.

Esta perspectiva de escritura tiene implicaciones en la enseñanza del lenguaje escrito y en la identidad del sujeto como usuario del lenguaje. En cuanto a la enseñanza, la condiciona a promover destrezas que garanticen la correspondencia mecánica entre fonemas y grafías, siendo la enseñanza de la escritura un ejercicio de aplicación de métodos que aseguren la adquisición del código escrito, ejercicio que es reforzado con el uso de planas, dictados, transcripción y ejercicios de asociación repetitivos. En cuanto a la relación entre el individuo y la cultura escrita, esta primera perspectiva, la restringe a la adquisición de un código convencional frente al cual no es permitido generar hipótesis y valoraciones; esto deriva en la pérdida del interés y conexión emocional que el individuo pueda manifestar frente a la escritura, ya que se le asume como una técnica y no como una experiencia que aporta en su construcción como sujeto individual y social.

En la segunda perspectiva, **la escritura como proceso**, se hace referencia al reconocimiento de la escritura como una competencia que cobra sentido únicamente en escenarios escolares y académicos y, por lo tanto, está descontextualizada de otros aspectos de la vida social. Desde esta concepción, la producción escrita se asume como un producto observable, como el resultado de un proceso de operaciones mentales complejas que realiza el escritor con el fin de atender a las necesidades del texto.

La enseñanza de la escritura basada en esta perspectiva hace énfasis en la necesidad de que los estudiantes logren la producción de textos coherentes, dando mayor relevancia a los parámetros formales instaurados por cánones de estructuración ya

establecidos. De igual forma, tiene implicaciones en la manera de concebir la escritura por parte de los estudiantes y la relación que mantienen con dicha práctica. A partir de esta perspectiva, el estudiante se considera usuario de la escritura, pero en términos funcionales, de tal manera que le asigna al lenguaje escrito un alto grado de importancia, pero restringido a escenarios escolares, lo que representa que no existe conexión entre el contexto y los procesos de producción que desarrolla.

En la tercera perspectiva, **la escritura como actividad discursiva**, esta surge a partir del reconocimiento de la escritura como una práctica social, no solamente una habilidad técnica y neutral;

esto significa que siempre se incrusta en principios epistemológicos socialmente constituidos. Se trata del conocimiento: las maneras mediante las cuales las personas se dirigen hacia la lectura y escritura son en sí concepciones enraizadas del conocimiento, la identidad y el ser” (Kalman, 2008, p.78).

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la escritura se concibe desde un enfoque comunicativo y está orientada a propiciar que los estudiantes se apropien del lenguaje escrito como medio de exploración y de conocimiento de sí mismos, de su propia realidad y de su entorno; así como un medio para configurar y reconstruir su mundo. En esta medida, la escritura no se encuentra condicionada a un contenido curricular, sino que se presenta como una actividad que le permite al ser humano el conocimiento de la realidad social y cultural en la que los estudiantes habitan y en la que configura su identidad como escritores.

En esta investigación se asumió la escritura como una actividad discursiva, considerando que su enseñanza y aprendizaje tienen como finalidad la construcción de conocimientos que le permiten al individuo llevar a cabo actividades comunicativas

significativas en diversos contextos. En este sentido, el dominio del sistema convencional de escritura y el aprendizaje de contenidos específicos (redacción, puntuación, ortografía, tipologías textuales, entre otros) son saberes que se interrelacionan para llevar a cabo objetivos de composición escrita.

Prácticas de enseñanza

Para conceptualizar esta categoría, es importante conocer el sentido que se le ha dado a este concepto. La palabra práctica desde su origen se refiere a los hechos y acciones que se realizan y cuyo producto es un objeto o un hecho. Así mismo, como señala Carr (1996), los griegos hacen una distinción entre *práxis* y *poiesis*. La *praxis* (acción) consiste en realizar un bien moralmente valioso. Por el contrario, la *poiesis* (producción) es un tipo de acción de carácter instrumental, cuyo fin es hacer realidad algún producto o artefacto específico (Gaitán, 2005, p.9).

Para delimitar el sentido de este término se hace necesaria la distinción entre acciones y prácticas. Las primeras "son actividades en el campo natural o social que persiguen bienes extrínsecos" es decir, tiene un fin externo; las segundas, "son actividades cooperativas, coherentes, complejas y socialmente establecidas, a través de las cuales se generan bienes internos. Por ejemplo, la educación busca el bien intrínseco de la formación" (Gaitán, 2005, p.9), es decir, su propósito es interno y no se busca un producto tangible.

De ahí que, para efectos de la investigación, se concibió la práctica como el ejercicio de acciones situadas en un contexto específico, y orientadas por la reflexión y la actitud crítica. Este trabajo se distanció de la relación de la práctica como una acción de carácter instrumental y la asume como el actuar reflexivo y crítico en medio de un contexto específico y situado. En esta medida, el análisis de la práctica no se encuentra

orientado a estudiar una serie de acciones meramente técnicas que se repiten de manera rígida, sino al acercamiento a actividades cotidianas que exige una constante toma de decisiones para resolver problemas situados en contextos específicos, de allí, como señala Gaitán (2005), la práctica en su análisis no se reduzca a reglas rígidas sobre el hacer sino que implique reflexionar y actuar sobre una situación en particular que merece ser estudiada, comprendida y atendida.

Desde esta definición, es posible asumir las prácticas, en el ámbito educativo, como acciones relacionadas con la enseñanza y la formación de otros. Estas son cotidianas y constantemente renovadas ya que están inmersas en escenarios sociales y culturales que hacen que "no posean un carácter aislado, sino que se articulan con otras prácticas culturales" (Gaitán, 2005, p.12).

La práctica docente, desde la presente investigación se asumió como el escenario de toma de decisiones del docente respecto al ejercicio de la enseñanza. En esta medida, se distanció del concepto de práctica como el espacio de aplicación de la teoría. Pues, como señala Shön (1998) desde una racionalidad técnica "el concepto de «aplicación» conduce a la visión del conocimiento profesional como una jerarquía en la que «los principios generales» ocupan el nivel más alto y la «concreta solución del problema» el más bajo" (p.33).

Shön (1998) propone la práctica como la reflexión desde la acción, concibiéndola como una forma de conocimiento que conlleva un análisis y propuesta global que orienta la acción, oponiéndola a la racionalidad técnica que ubica la práctica como escenario de resolución de problemas instrumentales por medio de la teoría. Desde esta perspectiva, la práctica docente no se limita únicamente al actuar, sino que abarca procesos de reflexión, que este autor ubica en tres momentos:

Primer momento: “Conocimiento en la acción”, como el conjunto de conocimientos implícitos, bagaje personal de conocimiento teórico, práctico, experiencial, vivencial, etc. Así mismo, se ponen en juego elementos inconscientes, prejuicios, recuerdos, vivencias personales e interpretaciones subjetivas.

Segundo momento: “Reflexión en y durante la acción”, la reflexión en la acción es la fase en la cual se cuestiona el conocimiento en la acción debido a que este tipo de reflexión tiene carácter crítico, provocado por una situación inesperada o no prevista que conduce ágilmente a buscar nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas, a la vez que ayuda a la comprensión de la situación o a modificar la formulación de los problemas.

Tercer momento: “Reflexión sobre la acción y reflexión en la acción”, es la última fase, en la cual se realiza el análisis posterior sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye para Shön el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor.

Desde esta conceptualización, las prácticas de enseñanza de la lengua escrita fueron entendidas como aquellos espacios de toma de decisiones que "se fundamentan en unas teorías más o menos implícitas, en unos conceptos sobre lo que es enseñar y aprender la lengua, contruidos previamente. A partir de aquí, las prácticas constituyen un entramado complejo de relaciones teórico-prácticas” (Camps, 2004, p. 20). Hacer un análisis de las prácticas de enseñanza de la lengua escrita supone un acercamiento a prácticas sociales que se ubican en un contexto específico y que muchas veces se rigen por creencias, tradiciones y formas de pensar sobre la enseñanza de la lengua, sin embargo, este acercamiento también debe considerar que a partir de la reflexión y reconstrucción del conocimiento es posible que las prácticas estén orientadas por

principios que mutan constantemente para abordar problemáticas y situaciones de enseñanza.

De ahí, que analizar las concepciones de los estudiantes sobre la escritura, permita fomentar las prácticas reflexivas en el aula para desarrollar ambientes de aprendizaje que faciliten al estudiante la inmersión en la cultura escrita y el tratamiento didáctico de situaciones que obstaculicen el desarrollo de actividades de escritura.

Como se señaló anteriormente, basados en los postulados de Giordan (1987), Rodrigo (1993) y Pozo (1998), las concepciones se constituyen como un conjunto de reglas que determinan la forma en la que se procesa frente a un escenario concreto. En esta medida, las concepciones de escritura se presentan como el conjunto de imaginarios, creencias, valoraciones y reglas que los estudiantes construyen implícitamente sobre los usos de la lengua escrita y su rol como escritor. Estas concepciones de escritura, aunque conservan un carácter implícito e individual, son el fruto de experiencias sociales y colectivas a las que los estudiantes han sido expuestos de manera constante.

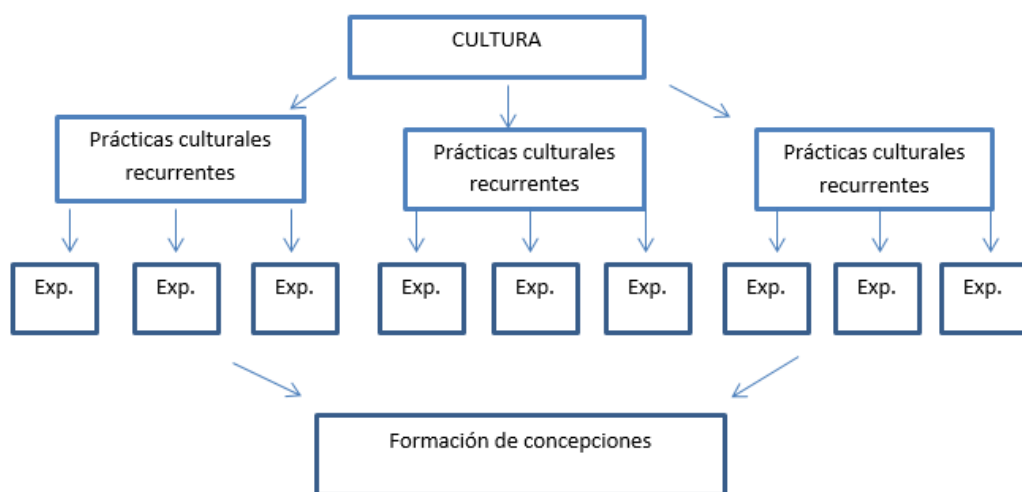


Figura 3. Formación de concepciones. Elaborada por las investigadoras a partir de Pozo (1998).

La presente investigación, se interesó por indagar la relación entre las prácticas de enseñanza, asumiendo que estas constituyen uno de los escenarios culturales en los que se generan y modifican las concepciones frente a la escritura, con el fin de reflexionar sobre dichas prácticas y propiciar procesos de transformación en la enseñanza de la escritura y que permita acercar a los estudiantes a actividades significativas de escritura y a la participación en la cultura escrita. En este sentido, el docente, dentro de la reflexión sobre su práctica debe asumir que aprender a escribir implica involucrarse en un proceso de enculturación para lo que resulta necesario detallar las concepciones que tienen los aprendices respecto a dicha praxis discursiva y así comprender ciertas concepciones preconcebidas respecto a dicho proceso y ver si existe alguna posibilidad de modificar concepciones arraigadas que entorpezcan el proceso.” (Peña, Abarrán, Errazúris, Lagos, 2016, p. 8)

En esta medida, se consideró que reflexionar sobre la práctica pedagógica debe ir acompañada de la necesidad de generar cambios en las concepciones de quien enseña y quien aprende. Estas concepciones, que están ancladas a las historias personales y culturales de los estudiantes, deben ser develadas por parte del docente con el fin de reconocer las causas de ciertos errores y desaciertos, y, por tanto, encontrar las vías para su posible tratamiento.

De igual manera, acercarse a las concepciones de escritura de los estudiantes en relación con el análisis y reflexión de la práctica docente es fundamental para la investigación educativa ya que, dichas concepciones operan como mediadoras de forma implícita sobre el aprendizaje y relación del individuo con la cultura escrita. Por lo tanto, conocer esas concepciones permite reconocer los parámetros que orientan las

actividades de escritura, las metas y valoración que hacen los estudiantes de sus propios logros. Estas ideas que los niños interiorizan sobre la escritura, se configuran, como señalan Montserrat, Pozo, Bosch, Baccalá, Huarte, Scheuer y Bello (2006), como "un currículo implícito para la adquisición de la lengua escrita: no aquel oficial, formulado explícitamente por los especialistas, sino uno más difuso, esbozado a partir de la representación de las propias experiencias de escritura" (p. 153).

Diseño metodológico

Perspectiva metodológica e Instrumentos y sistemas de recolección de datos

Teniendo en cuenta que este trabajo investigativo es de corte exploratorio-interpretativo, se abordó metodológicamente desde el paradigma cualitativo y se apoyó en el estudio de caso como método de indagación. La investigación cualitativa es un enfoque que permite ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio teniendo en cuenta el contexto y la valoración de experiencias como herramienta de acceso a la realidad. De esta manera, como señala Vasilachis de Gialdino (2006), este enfoque posibilita la vinculación "en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, que privilegia la palabra de las personas y su comportamiento observable como datos primarios" (p.2).

Esta investigación de **corte cualitativo** se caracterizó por seguir un proceso inductivo, es decir, de lo particular a lo general, en este caso, indagando por las concepciones de escritura de los estudiantes y las prácticas de enseñanza de los maestros para interpretar los datos y poder establecer la relación que hay entre ambas categorías. En este tipo de investigación, como plantea Hernández (2014), "convergen varias realidades, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores" (p.9), ya que se parte de las experiencias y constructos conceptuales tanto de los estudiantes como de los maestros.

De la misma manera, se ubicó en el paradigma cualitativo, pues su población no fue amplia, por lo cual no se pretendió hacer una generalización de las tendencias y probabilidades a una población global, buscando más bien construir e interpretar la realidad, teniendo como referencia un grupo de personas únicas y una situación en particular, con el fin de descubrir las variadas realidades existentes en la subjetividad de

los individuos, considerando el contexto histórico y el marco sociocultural en el que se encuentran. Por esta razón se centró el interés en los grados quinto y sexto de la institución Colegio Cundinamarca IED⁴. Además, el paradigma cualitativo implicó unas prácticas de **tipo interpretativo** que tuvieron como propósito “encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen” (Hernández, 2014, p.9), es decir, la investigación tuvo como objetivo indagar sobre las concepciones de escritura de los estudiantes de estos grados por medio de la interpretación de la información proporcionada por ellos en los diferentes instrumentos. Esto permitió encontrar las relaciones y los factores que subyacieron a estas concepciones y prácticas de los participantes y establecer las posibles relaciones con las prácticas de enseñanza de sus docentes.

Otra característica importante de las investigaciones cualitativas es el análisis de los datos que se realiza de manera progresiva dependiendo de la recolección de estos, que pueden ser en textos, audios y videos; en el caso de esta investigación se utilizaron estos tres instrumentos para recolectar los datos. También se caracteriza por el uso poco frecuente de estadísticas y gráficos para representarlas, que sí se utilizan sin llegar a ser una investigación mixta, pero que no se considera pertinente al tratarse de aspectos experienciales de los estudiantes, que no son medibles.

A partir de esta delimitación del paradigma cualitativo se puede afirmar que, en tanto se renuncia a los intentos de generalización, la investigación cualitativa se distancia de la postura positivista y opta por un enfoque que reconoce la complejidad de las relaciones humanas y se preocupa por el estudio de la riqueza y amplitud de la realidad de los participantes.

⁴ Este apartado se comparte con la investigación hecha en la institución Ciudadela Educativa de Bosa, en la que se trabajó con dos cursos de cuarto grado (Suárez, 2018).

La investigación también se considera de **tipo exploratorio** ya que indaga por un problema poco estudiado, como se evidencia en los antecedentes revisados durante la primera fase del proyecto. Según Hernández (2014)

Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas (p.91).

Desde esta conceptualización, la investigación se considera exploratoria y a partir de la revisión de antecedentes se identificó que las investigaciones se han enfocado en los siguientes objetos de investigación:

- Las concepciones de escritura de los docentes y la relación con su práctica de enseñanza de la escritura
- Las concepciones de escritura de los estudiantes de educación básica primaria, secundaria y educación superior y la relación con sus prácticas de escritura.

Es decir, que no se ha investigado o escrito sobre la relación entre las prácticas de los docentes y las concepciones de los estudiantes. De esta manera, desde los resultados de las investigaciones revisadas, se pudo establecer, como afirma Difabio de Anglat (2013), que abordar las concepciones de escritura ha sido un problema poco atendido, así mismo, se identificó que no se han logrado establecer las relaciones entre las concepciones y prácticas de dos poblaciones diferentes, en este caso estudiantes y docentes.

Por otro lado, se considera exploratoria ya que como señala Hernández (2014) “los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos” (p. 91). Debido a que el proyecto pretendió establecer relaciones poco exploradas entre dos categorías, su alcance estuvo dirigido a generar apuestas de intervención que transformen las prácticas de enseñanza y permitan movilizar las concepciones de escritura de los estudiantes, por lo tanto, se constituyó como una investigación que permitió indagar nuevos problemas y generar postulados a partir de sus hallazgos. Como se señaló anteriormente, el campo de las concepciones de escritura se limitaba a los docentes y sus prácticas, pero dejaba a un lado la reflexión de la práctica de enseñanza a partir del análisis de las concepciones de sus estudiantes. En este sentido, la investigación abrió el camino para continuar indagando sobre las relaciones entre estas dos categorías y ampliar el panorama hacia las distintas prácticas culturales que influyen en la construcción de concepciones.

El método de investigación que se seleccionó, teniendo en cuenta el corte y/o tipo de investigación, fue el **estudio de caso múltiple**, al ser una metodología que permite abarcar y comprender desde diversas perspectivas la complejidad de un objeto de estudio. Desde el desarrollo de la ruta metodológica se proyectó abordar la relación entre dos categorías a partir del análisis de múltiples fuentes, teniendo en cuenta que el estudio de caso es un método en el que desde fuentes tanto cualitativas (observación, entrevistas) como cuantitativas (registros, documentos) se logran obtener los datos (Chetty, 1996).

De la misma manera, Yin (1989) considera el método de estudio de caso apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos, como el caso de esta investigación. Es además un método que permite examinar e indagar sobre un fenómeno contemporáneo, en este caso el acceso a la cultura escrita y formación de identidad

como escritores por parte de los estudiantes en su entorno escolar. Así mismo, utilizar múltiples fuentes de datos recogidos en los diferentes instrumentos, permite analizar con más fiabilidad la información y contrastar el fenómeno desde distintas perspectivas.

El estudio de caso, según Eisenhardt se concibe como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (1989, p.555), la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para recoger la evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría. A partir de la anterior conceptualización, la investigación se apoya en el método de estudio de caso, ya que pretende interpretar un fenómeno desde distintas perspectivas y variables y pretende explorar de manera profunda la relación que existe entre las concepciones de los estudiantes y las prácticas de enseñanza de sus docentes, por medio de la interpretación de diversas fuentes.

Fases de la investigación

La investigación tuvo una duración de 30 meses, a lo largo de los cuales se adelantó el trabajo exploratorio e interpretativo. El carácter exploratorio llevó a realizar indagaciones iniciales de carácter teórico, documental y metodológico con el fin de conceptualizar la investigación. Esto permitió establecer cinco fases en el proceso de recolección y análisis de datos. Las primeras tres fases se llevaron a cabo con la investigación realizada por Suárez (2018), y las fases cuatro y cinco se realizaron de manera independiente.

Tabla 6

Fases de la investigación

Fases	Proceso
Fase 1	Recolección y análisis de información documental
Fase 2	Selección de los casos

Fase 3	Recolección de los datos
Fase 4	Triangulación de datos por caso e institución
Fase 5	Construcción del caso múltiple

Elaboración propia

Seguidamente, se detallaron las fases y se explicaron las actividades realizadas en cada una de ellas.

Fase 1. Recolección y análisis de información documental

Para dar comienzo al proceso de la investigación se hizo un primer análisis de la política pública, haciendo un revisión de 10 documentos y orientaciones para la enseñanza del lenguaje, emitidos por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación de Bogotá desde el año 1991, con el fin de identificar las concepciones que subyacen a la política pública y las implicaciones que éstas tienen en la enseñanza de la escritura, en la formación de los estudiantes como escritores y en las perspectivas de cultura escrita que subyacen en el entorno escolar.

Esta fase correspondió a un primer momento de la investigación, en el cual se determinó que, de acuerdo a los objetivos del proyecto, se tomaría como fuente de información las políticas públicas y los documentos emitidos tanto a nivel nacional como distrital, orientados a la enseñanza del lenguaje, asumiendo que su análisis permite interpretar las concepciones y perspectivas de lenguaje que subyacen en los documentos institucionales y los impactos que estas pueden tener en la práctica docente y en el aula.

Para el análisis de las fuentes, se decidió que la técnica de análisis más apropiada era el análisis de contenido. Para esto, se procedió con la lectura de 10 documentos de la política pública, orientada bajo la mirada de las categorías establecidas en el marco

teórico. En dichos documentos se pretendía reconocer tanto la perspectiva de lenguaje y escritura planteada como las implicaciones directas en las prácticas de enseñanza de esta; del mismo modo, se buscaron relaciones y contradicciones existentes entre los documentos, así como, la distancia o cercanía entre las orientaciones del Ministerio y la Secretaría de Educación.

Los documentos revisados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 7

Documentos de política pública

Documento	Año	Entidad
Ley General de Educación	1994	Ministerio de Educación Nacional
Lineamientos curriculares para la enseñanza de Lengua Castellana	1998	Ministerio de Educación Nacional
Estándares básicos de Competencias en Lenguaje	2002	Ministerio de Educación Nacional
Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión	2007	Secretaría de Educación de Bogotá
Referentes para la didáctica del lenguaje	2010	Secretaría de Educación de Bogotá
	2011	Ministerio de Educación Nacional
	2012	Educación Nacional

Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media	2014	Secretaría de Educación de Bogotá
Reorganización curricular por ciclos Ruta para la consolidación de planes de estudio, en el marco del currículo para la excelencia académica y la formación integral	2014	Secretaría de Educación de Bogotá
Orientaciones para el área de Humanidades-Lengua Castellana	2015	Ministerio de Educación Nacional
Prácticas de escritura en el aula: Orientaciones didácticas para docentes		Ministerio de Educación Nacional
Derechos Básicos de Aprendizaje		

Elaboración propia

A partir de la revisión de los anteriores instrumentos se realizó un documento en el cual se consigna el análisis de los hallazgos alrededor de las concepciones de lenguaje, escritura y enseñanza del lenguaje que subyacen a la política pública (ver anexo).

Las concepciones de las categorías indagadas en la política pública han variado a través de los años, y se puede evidenciar que depende de cada administración el enfoque que se le asigne, repercutiendo directamente en las aulas, ya que estos documentos, y las perspectivas teóricas de cada maestro son los insumos para el ejercicio de este y para sus prácticas de enseñanza.

Fase 2 Selección de los casos

Con el fin de iniciar la ruta metodológica para atender el objetivo general de la investigación que consistía en analizar la relación que existe entre las concepciones de escritura de los estudiantes y las prácticas de enseñanza que proponen sus docentes, se hizo la invitación a los estudiantes de los grados quinto y sexto la institución Colegio Cundinamarca a diligenciar un primer formulario de caracterización y selección de la población participante en la investigación. La población fue seleccionada teniendo en cuenta que la problemática se ha evidenciado en estos grados de educación formal.

Encuesta de caracterización

Esta encuesta se diseñó teniendo en cuenta el objetivo de la investigación y con un doble propósito, primero, reconocer las ideas y experiencias que tienen los estudiantes sobre la escritura; segundo, seleccionar el caso con el que, posteriormente, se realizaron: el cuestionario, las actividades de juego de roles y grupo focal. El cuestionario se aplicó de manera virtual, por la extensa cantidad de estudiantes.

A la invitación del diligenciamiento de esta encuesta no acudieron los estudiantes de quinto grado, pero se incluyeron como uno de los casos ya que habían sido orientados en sus clases de español por los dos docentes que más se mencionaron y con los que contó esta investigación.

Las preguntas se relacionaron con lo que los estudiantes pensaban de la escritura y las actividades para aprenderla que ellos recordaban en la escuela, y si había relación en su familia con dicha práctica. Otras preguntas estaban relacionadas con la antigüedad que tenían los estudiantes en el colegio y con los profesores que habían tenido clase de escritura, para saber si aún continuaban en cada una de las instituciones.

Esta encuesta tuvo suma importancia, ya que por medio de esta se seleccionó la población con la cual se desarrolló la investigación. Las características que se requería para escoger la población eran las siguientes: para estudiantes, que tuvieran una

permanencia mínima de tres años en el colegio y que hubieran tenido clase con los profesores seleccionados; para los docentes, contar con una experiencia de enseñanza de lengua española en la institución de por lo menos tres años y haber tenido clase con los estudiantes seleccionados. De esta manera, se eligió la población que cumplió con estas condiciones.

La encuesta se envió a los estudiantes de grados quinto y sexto del Colegio Cundinamarca.

Tabla 8

Grados de aplicación de encuesta

Grado	Cantidad de cursos	Cantidad de estudiantes	Estudiantes que contestaron la encuesta
5°	4	120	0
6°	4	120	56

Elaboración propia

En la encuesta, en primer lugar, se solicitó el nombre de cada estudiante, aclarando que se mantendría en el anonimato.

La encuesta constó de dos partes. En la primera, se buscó conocer acerca de la relación que los estudiantes presentaron con la escritura. Para empezar, se preguntó por las tres primeras palabras que se les ocurrieron a los estudiantes acerca de la escritura, siendo las siguientes las cinco palabras más mencionadas:

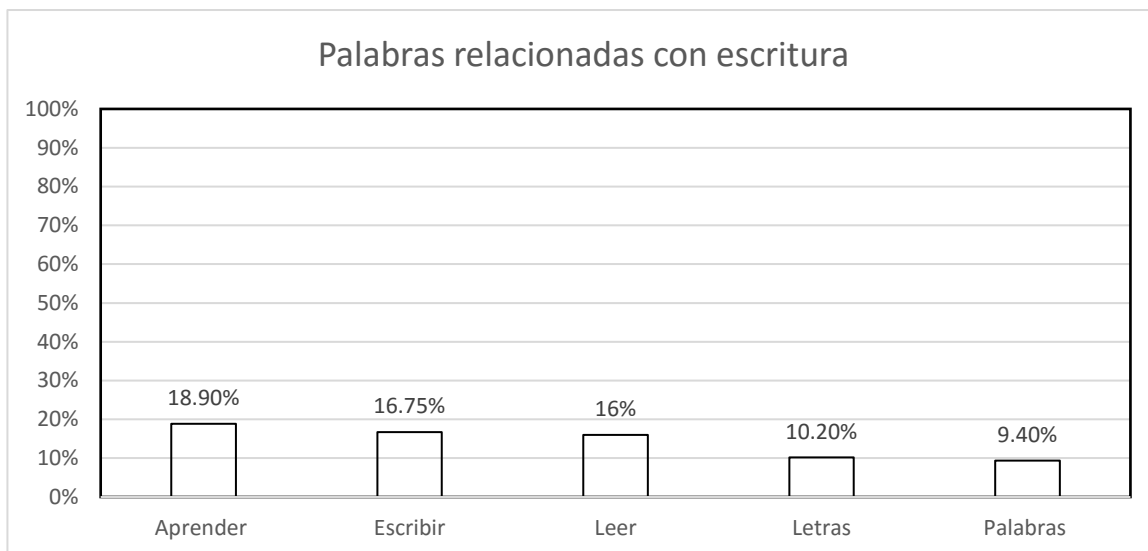


Figura 4. Palabras relacionadas con la escritura. (Datos recogidos por la autora).

Como se puede evidenciar en los resultados anteriores, cuando los estudiantes pensaron en escritura, las tres primeras palabras que relacionaron son acciones afines a la cultura escrita, más allá de lo formal. Ellos vincularon la palabra aprender, que tuvo mayor porcentaje, (18,9%), con las acciones de escribir (16,7%) y leer (16%), como una finalidad de estas últimas. Las dos siguientes palabras se relacionan con lo morfológico, la manera en la que se materializa el lenguaje escrito, las letras (10,2%) y las palabras (9,4%).

Relacionar el aprender con la escritura conlleva un propósito académico que los estudiantes perciben en esta, resaltando que no relacionaron palabras que involucren espacios diferentes al académico.

El segundo punto consistió en dar a conocer las actividades con las que aprendieron a escribir, entre las siguientes opciones: tomando dictados, copiando de textos, haciendo planas, trabajando por letras y luego palabras completas, haciendo proyectos en grupo, visitando bibliotecas y revisando libros. Los resultados fueron:

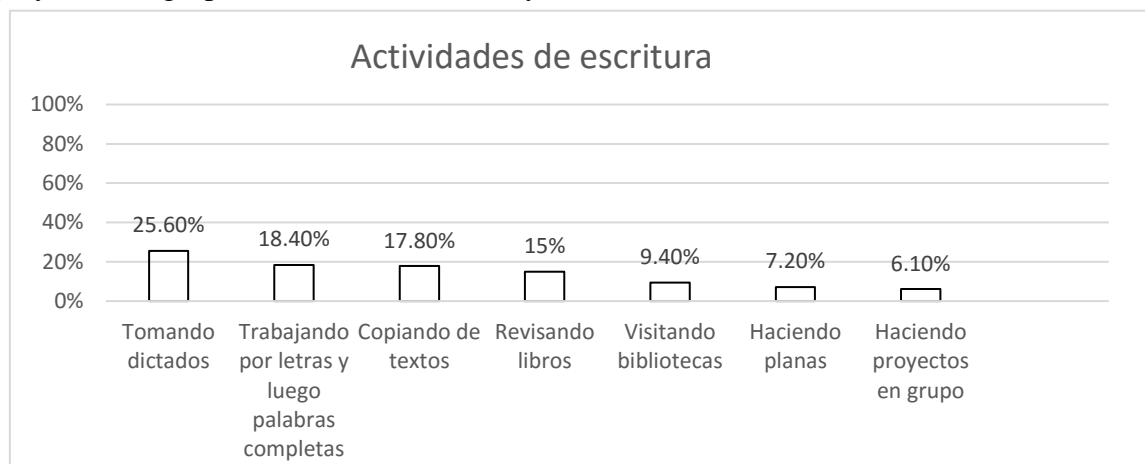


Figura 5. Actividades con las que aprendieron a escribir. (Datos recogidos por la autora).

Se puede observar que tomar dictado, aunque es una actividad tradicional, es una de las más utilizadas aún con 25.6%, que no permite la expresión de los estudiantes, favoreciendo la repetición de ideas de otras personas. La siguiente actividad, relacionada con aprender a escribir a partir de letras y palabras (18,4%) también hace parte de las prácticas de enseñanza tradicional, pues la mayoría de las veces, las palabras están descontextualizadas. Copiar textos, actividad encontrada en tercer lugar (17,8%), también deja de lado la expresión del estudiante, que pasa a ser copista, no un escritor.

Revisar libros para fomentar la escritura fue la cuarta actividad (15%) que más recordaron los estudiantes, acercando a los estudiantes a la cultura escrita de manera diferente, sin copiar, sino leyendo. Las actividades que no se realizaban de una manera frecuente, según los estudiantes, fueron visitar bibliotecas (9,4%), hacer planas (7,2%) y hacer proyectos en grupo (6,1%), siendo estas, excepto las planas, prácticas que

implican trabajo grupal y colaboración de otra persona, por lo cual, a partir de los datos, se pudo evidenciar que la escritura en la institución es una actividad individual y de repetición, ligada a prácticas tradicionales y a concebir la escritura como una habilidad.

En el tercer punto se realizó una pregunta abierta, en la que se indagó por el uso que en la familia se le da a la escritura, siendo las respuestas más recurrentes:

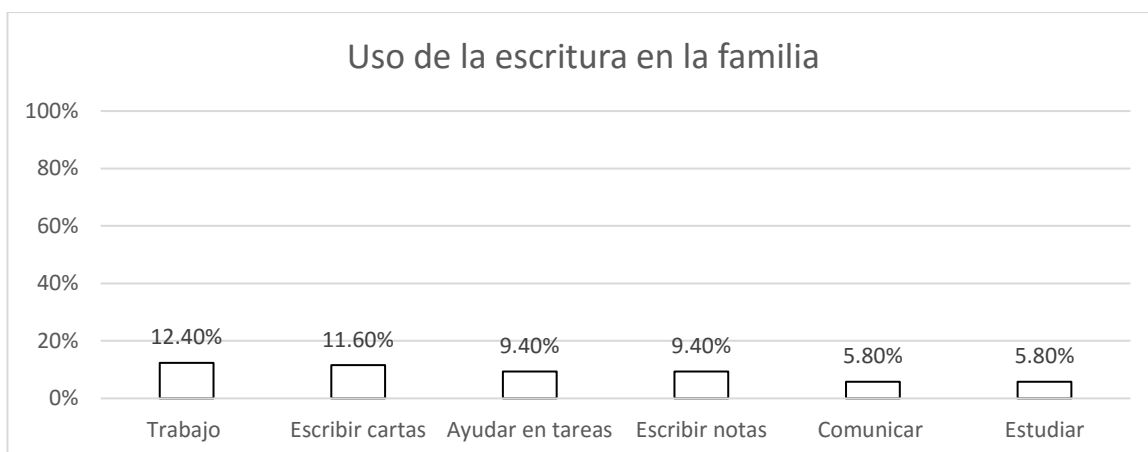


Figura 6. Uso de la escritura en la familia. (Datos recogidos por la autora).

Estas respuestas muestran que el 12,4% de las familias de los estudiantes utiliza la escritura como parte de su trabajo; el 11,6% para escribir cartas, que pueden tener fines personales o laborales; ayudar con las tareas del colegio y escribir notas contaron con el 9,40%. Comunicar es un uso que el 5,8% le dio a la escritura en su familia, al igual que estudiar. Como se observa, el uso más frecuente que se le da a la escritura no es de carácter voluntario, es decir, se escribe en un contexto en el que se requiere la escritura, sin que sea un acto que implique voluntad o deseo de comunicar algo, de actuar como un interlocutor que pretende transformar su contexto. Se puede decir que en la familia se le da un uso instrumental a la escritura.

En el siguiente punto se pregunta acerca de los usos que los estudiantes le dan a la escritura, en el cual seleccionaron entre las siguientes opciones:

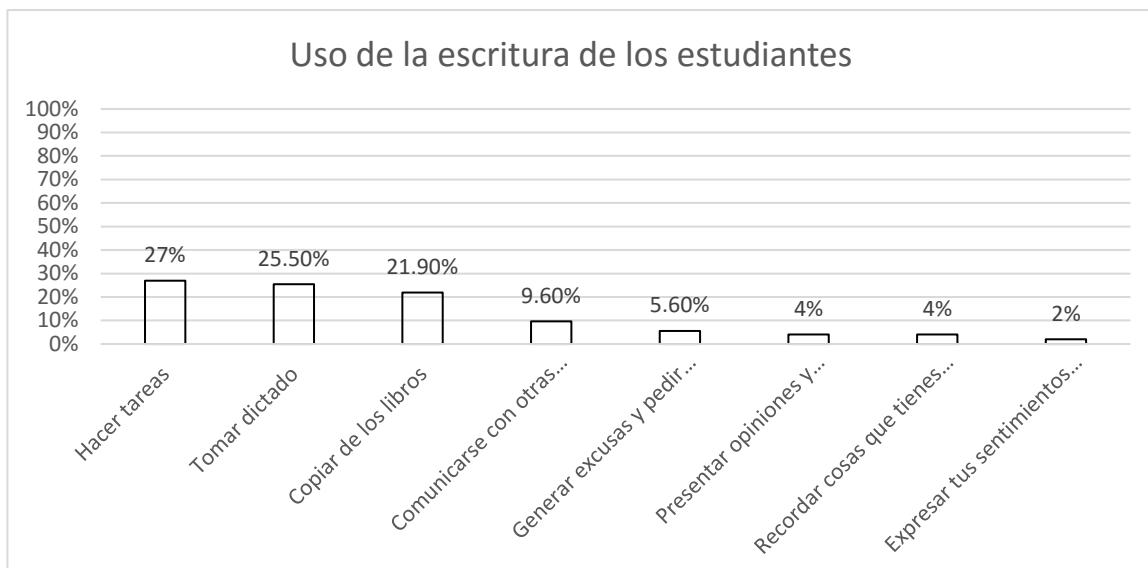


Figura 7. Uso de la escritura en los estudiantes. (Datos recogidos por la autora).

Los primeros tres usos que los estudiantes le otorgan a la escritura (hacer tareas, 27%; tomar dictado, 25,5%; copiar de libros, 21,9%) se relacionan con lo escolar, con las actividades que se realizan en el aula y como cumplimientos a los requerimientos de este espacio. Esto evidencia que la escritura no permea de manera suficiente en los diversos contextos, fuera del escolar, en los que se involucra el estudiante, pues el comunicarse con otras personas (9.6%) no ocupó un lugar importante en los usos dados por ellos. Como se puede evidenciar, las respuestas anteriores entran en consonancia con estas, mostrando que las actividades repetitivas para los estudiantes son más cómodas ya que no requieren interacción ni creación; debido a esto, dar una opinión, generar excusas, recordar información y expresar sentimientos son los usos que ellos menos dan a la escritura.

La segunda parte de la encuesta buscó indagar acerca de la relación de los estudiantes con la institución. La primera pregunta hace referencia a los años que llevan los estudiantes en el colegio, a lo que ellos respondieron:

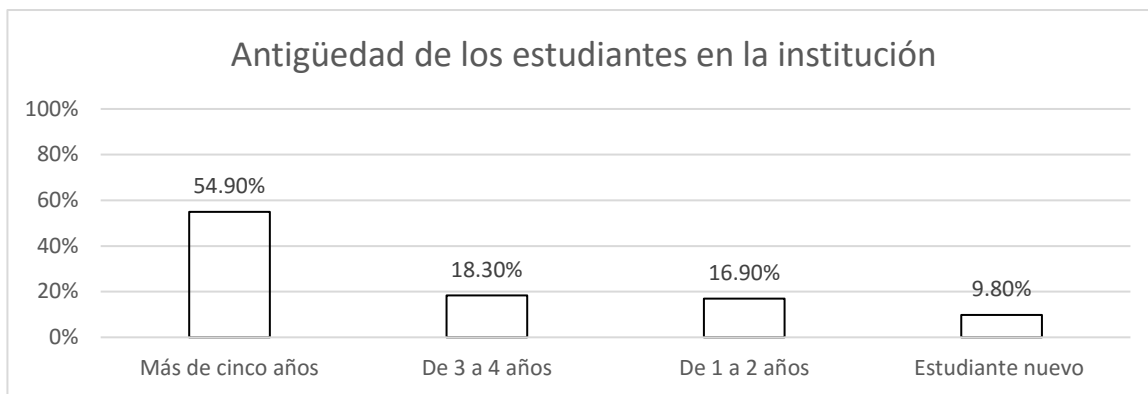


Figura 8. Antigüedad de los estudiantes en la institución. (Datos recogidos por la autora).

La mayoría de los estudiantes se encuentran desde los ciclos iniciales, por lo que se asume que el proceso de aprendizaje de la escritura se llevó a cabo en la institución al igual que las concepciones que han surgido desde las prácticas de enseñanza.

También se preguntó por los grados en los que recuerdan aprendieron a escribir; las opciones dadas fueron:

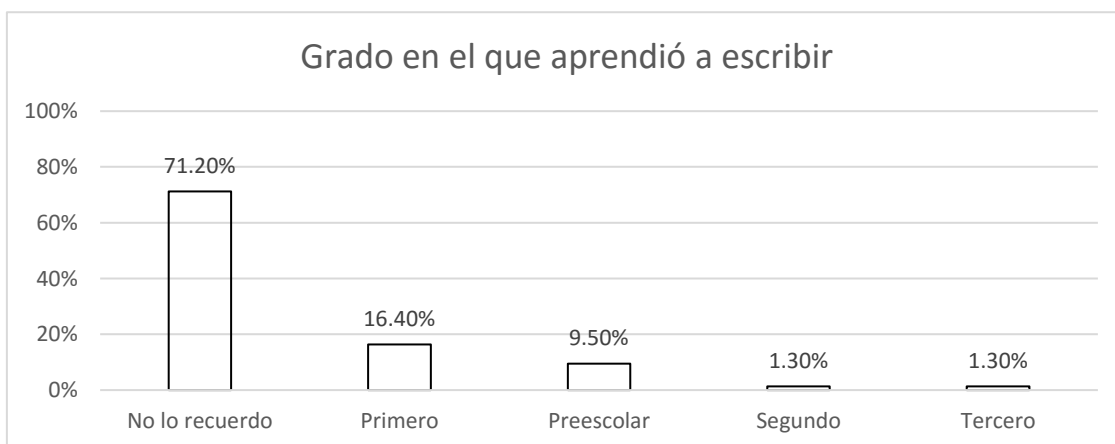


Figura 9. Grado en el que aprendieron a escribir los estudiantes. (Datos recogidos por la autora).

El 71,2% no recuerda en que año aprendió a escribir, y los grados que presentan mayor porcentaje de recordación por los estudiantes son grado primero, con 16,4% y preescolar con 9,5%. El aprendizaje de la escritura no se desarrolla de la noche a la mañana, y conlleva etapas, lo que pudo causar que los estudiantes no recordaran

específicamente el momento en el cual fueron conscientes de su inmersión en la cultura escrita. Además, han estado en la educación formal desde temprana edad, por lo cual o no recuerdan o escogieron en mayor medida los primeros grados de esta.

La siguiente pregunta fue si recordaban a los profesores con los cuales habían aprendido a escribir y aquellos estudiantes que contestaron que sí, mencionaron en mayor medida a los dos docentes del Colegio Cundinamarca IED con los cuales se llevó a cabo la investigación.

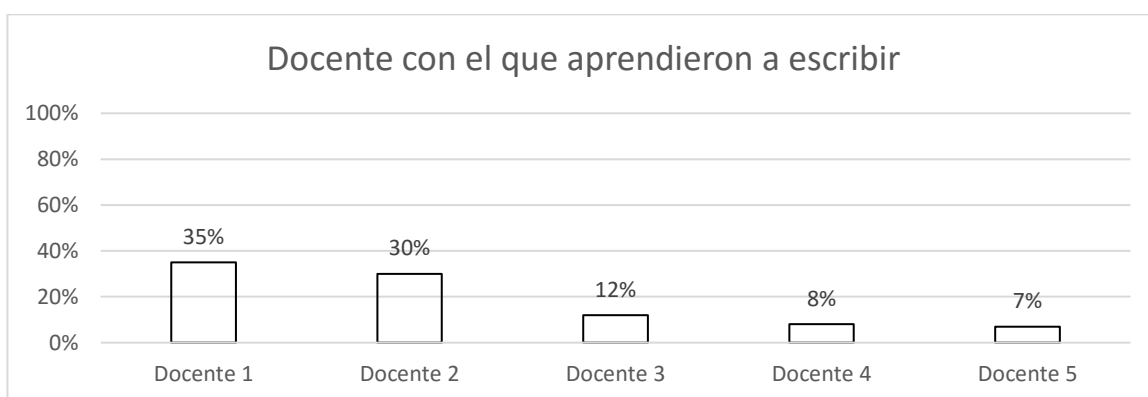


Figura 10. Docentes que enseñaron a escribir a los estudiantes. (Datos recogidos por la autora).

El 35% escogió al docente 1 y el 30% al docente 2, sin embargo, los docentes no han orientado clases en los primeros grados, por lo cual se dedujo que los escogieron por cercanía temporal en las clases de lengua, es decir, por ser los docentes con los que el año anterior a la encuesta practicaron la escritura en las clases.

La segunda parte fue la que determinó la escogencia de los estudiantes que harían parte de la muestra para la aplicación de los instrumentos. Los criterios que se tuvieron en cuenta fueron los años en la institución y que los docentes mencionados, permanecieran aún en esta. A partir del proceso de caracterización se seleccionó un grupo de sexto grado y los dos docentes que acompañaron cada proceso. El grupo de quinto grado, como se mencionó anteriormente, no se escogió por medio de la encuesta,

sino por haber sido orientados en las clases de español por los dos docentes seleccionados.

Fase 3 Recolección de los datos

Para llevar a cabo el proceso de recolección de datos, que permitió construir cada uno de los casos, se decidió orientar la ruta desde dos perspectivas: la de los docentes y la de los estudiantes.

A partir de la ruta metodológica se estableció la necesidad de caracterizar las prácticas de enseñanza por medio de la voz y experiencia de los docentes. En este sentido, se construyeron tres instrumentos: Cuestionario, Entrevista y matriz de análisis de cuadernos, los cuales, permitieron indagar y conocer las interpretaciones que los docentes hacen sobre la relación que mantienen sus estudiantes con la cultura escrita y sobre sus prácticas, y así, construir un panorama general de estas.

De forma paralela, se establecieron tres instrumentos que permitieron reconocer las concepciones de los estudiantes frente a la escritura en relación con las prácticas de enseñanza que los han orientado a través de su proceso escolar. En esta medida, se abordó un cuestionario virtual y dos actividades en el aula: Juego de roles basado en dilemas, y un grupo focal.

Los instrumentos aplicados para cada componente giraron en torno a núcleos temáticos que se seleccionaron teniendo en cuenta los focos de entrada al objeto de estudio. Definir estos núcleos permitió establecer relaciones entre los instrumentos, en el momento del análisis, para construir el panorama general de la práctica y recuperar las concepciones de los estudiantes.

Núcleos temáticos:

Definición y funciones de la escritura

Escritura y contexto

Pautas para ser un buen escritor

Prácticas y estrategias de enseñanza

Currículo

Dificultades de escritura

Evaluación

Cuestionario a docentes

Dentro de los instrumentos definidos para reconstruir el panorama general de la práctica se optó por iniciar con la construcción y aplicación de un cuestionario a docentes que buscó recoger, por medio de preguntas abiertas y cerradas, sus percepciones frente a la escritura, su enseñanza y aprendizaje.

Para la construcción del instrumento se tomó como punto de referencia las encuestas identificadas en los antecedentes de la investigación relacionadas con esta temática, para determinar las posibles preguntas y estructura que tendría el instrumento.

Se optó por realizar un cuestionario con algunas preguntas tipo Likert, el cual consiste en presentar un conjunto de ítems en forma de afirmaciones o juicios, "ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que extreme su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala" (Hernández, 2014, p. 341). Este instrumento permitió señalar el nivel de acuerdo o desacuerdo de los docentes encuestados frente a afirmaciones organizadas en un conjunto de ítems o tópicos relacionados con la escritura, sus funciones y enseñanza.

Este instrumento tuvo como finalidad realizar un primer acercamiento a las nociones que tienen los docentes frente a la enseñanza de la escritura y hacer una caracterización de la práctica desde la voz y reflexiones de los docentes.

El cuestionario se sometió a dos escenarios de validación. Primero fue revisado por 5 expertos investigadores de la Universidad Javeriana, vinculados a la línea de

investigación en lenguaje, los cuales presentaron sus aportes por medio de la guía de revisión del instrumento. Esta revisión permitió la reestructuración de varias preguntas y afirmaciones del cuestionario, así como la corrección de elementos de forma y redacción.

Posteriormente, se realizó un ejercicio de pilotaje, para el cual el cuestionario fue aplicado a 10 docentes, con características similares a las de la población que se esperaba respondiera el instrumento final, es decir, los dos docentes del Colegio Cundinamarca que estuvieron orientando la enseñanza de lenguaje en los grados quinto y sexto. Este ejercicio permitió realizar una primera observación del comportamiento de las respuestas en cada pregunta. Además, se indagó sobre la dificultad de comprensión de algunos ítems, para lo cual nos apoyamos en preguntas a los docentes sobre la claridad del instrumento (ver anexo de pilotaje).

La estructura final del cuestionario, aplicado a los cuatro docentes seleccionados a partir del instrumento de caracterización de la población, contó con 3 apartados:

1. Datos generales de los docentes: Nombre, edad, años en la institución, años de experiencia docente.
2. Preguntas abiertas en las que se indagaba sobre su formación docente e investigativa, la experiencia en el campo de la enseñanza del lenguaje, los enfoques teóricos y metodológicos que orientan su práctica, y se plantea un primer acercamiento a las concepciones y relaciones con la escritura.
3. Afirmaciones tipo Likert sobre la noción de escritura, los requisitos para ser un buen escritor, las estrategias de enseñanza de la escritura, las funciones de la escritura, la organización curricular y de plan de estudios, las

dificultades de aprendizaje, y los objetivos y alcances de sus prácticas de enseñanza.

Para el análisis de este instrumento se optó por un estudio estadístico descriptivo para cada una de las categorías presentes en el cuestionario, lo cual permitió describir las observaciones realizadas por los docentes frente a su práctica.

La entrevista Semiestructurada

En la investigación cualitativa, la entrevista se configura como una técnica eficaz para indagar la forma como los informantes conceptualizan e interpretan una situación, en esta medida, como señala Janesick (1998), la entrevista se presenta como una técnica que permite la construcción conjunta de significados respecto a un tema, por medio del intercambio de preguntas y respuestas. De tal manera que, plantear la entrevista como un diálogo, permitió hacer un acercamiento a las nociones, creencias, imaginarios y concepciones que tienen los docentes frente al problema de investigación.

Se optó por realizar una entrevista semiestructurada, ya que estas se basan en una "guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)" (Hernández, 2014, p. 597). Abordar la entrevista semiestructurada permitió partir de una guía de contenido, orientada por las categorías identificadas en el marco teórico y en la pregunta de investigación, la cual era flexible y abierta a modificaciones durante la aplicación, teniendo en cuenta el ritmo del entrevistado y las nuevas preguntas que surgieran a partir de la narración de experiencias del mismo, teniendo en cuenta que, como señalan Rogers y Bouey (2005), la entrevista cualitativa es principalmente anecdótica.

La construcción de la entrevista se orientó a reconocer el "decir" de los docentes como punto de partida para evidenciar sus percepciones sobre la escritura, su enseñanza

y aprendizaje. La entrevista estuvo estructurada por tópicos e interrogantes sobre los cuales se pretendía indagar entre los que se encuentran: la concepción de escritura, las estrategias de enseñanza de la escritura, la evaluación, las dificultades de enseñanza y el aprendizaje por parte de los estudiantes.

La entrevista fue realizada a dos docentes del colegio Cundinamarca, seleccionados a partir del ejercicio de caracterización. En cada entrevista realizada, se presentaron los siguientes grupos de preguntas: (ver en anexo el instrumento completo)

Preguntas generales: Se inició la entrevista partiendo de planteamiento generales sobre su formación y tiempo de experiencia en la institución para aproximarse a la enseñanza del lenguaje y al tema principal de la investigación. En este primer momento se interrogó sobre la experiencia profesional e institucional, los años y ciclos de experiencia en la institución, la formación profesional y puntualmente sobre la experiencia en la enseñanza del lenguaje.

1. **Concepto de Escritura:** Se formuló un dialogo sobre las percepciones que el docente tiene sobre la escritura, buscando rastrear el origen de esta definición y la cercanía que esta percepción tiene con las tendencias identificadas en el marco teórico y en la política pública. Para el dialogo sobre esta categoría se presentaron preguntas generales y de estructura sobre la escritura que buscaron reconocer la perspectiva de lenguaje escrito con el que se identifica cada informante y el origen de esta.

2. **Estrategias de enseñanza de la escritura:** Otro momento del dialogo se orientó a reconocer y conversar sobre las estrategias de enseñanza de la escritura que usan los docentes en su práctica. En esta sección se realizaron preguntas para ejemplificar que pretendían buscar exploraciones más profundas sobre la práctica.

3. **Evaluación:** En el apartado que indagó sobre la evaluación se propuso un dialogo que indagó sobre la manera cómo los docentes desarrollan sus procesos de evaluación de la escritura. Se realizaron preguntas estructurales en las que se solicitó al entrevistador una lista de criterios para tener en cuenta en el momento de evaluar; así como criterios para reconocer a un buen escritor.

4. **Dificultades en la enseñanza:** Esta sección del dialogo se orientó hacia el reconocimiento de las dificultades de enseñanza sobre las que los docentes reflexionan y se problematizan.

5. **Sobre el aprendizaje de la escritura:** Este último apartado estuvo dirigido a concluir la entrevista estableciendo la relación entre las concepciones de los estudiantes frente a la escritura y su relación con las prácticas de enseñanza de los docentes.

Las entrevistas se realizaron durante la jornada escolar de cada institución. Se recogieron dos entrevistas, grabadas y transcritas, a partir de las cuales se trabajó la inducción analítica para alcanzar un nivel posterior de interpretación en relación con los datos recogidos en los demás instrumentos aplicados a docentes.

Cómo se señaló en la introducción de la fase de Recolección de datos, la ruta metodológica se orientó desde dos componentes: La perspectiva de los docentes y la perspectiva de los estudiantes. A continuación, se presenta la descripción de los instrumentos aplicados a los estudiantes, los cuales se fundamentaron en la búsqueda de las concepciones que han construido a lo largo de su vida escolar sobre la escritura.

Cuestionario a estudiantes

El cuestionario es un instrumento muy utilizado, como afirma Hernández (2014) para las investigaciones acerca de fenómenos sociales y que además debe ser coherente con el planteamiento de la investigación.

El cuestionario se realizó a los estudiantes que se escogieron como el caso para desarrollar la investigación, y se realizó de manera virtual. Pese a que a los estudiantes de grado quinto no se les aplicó la encuesta, sí se les aplicó este cuestionario, el cual se diseñó con la intención de conocer las concepciones de escrituras que ellos tenían y constó de tres tipos de pregunta: abierta para las preguntas del nombre y del curso; en lo que concierne a la escritura; tipo Likert, presentando afirmaciones en las que evidencia su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala, como se explicó anteriormente; y de selección, en las que los estudiantes escogieron la o las opciones que consideraran convenientes.

En las preguntas tipo Likert se interrogó acerca de varios aspectos de la escritura. En primer lugar, la función o utilidad que le atribuyen a la escritura; en segundo lugar, se preguntó por las situaciones en las que los estudiantes escriben, ya sea por obligación o por motivación; en tercer lugar, los estudiantes respondieron qué aspectos consideran importantes para lograr una buena escritura; en cuarto lugar, se indagó por las acciones que realizan los estudiantes antes y durante el acto de la escritura, y en quinto lugar, se quiso saber que sentimiento genera la escritura en ellos.

En las preguntas de selección, que conforman la segunda parte conceptual del cuestionario, la primera pregunta se direccionaba a conocer los pasos que los estudiantes realizan en el proceso escritural; en la segunda pregunta, los estudiantes seleccionaron las tres actividades de escritura que más disfrutaban realizar, al igual que las menos disfrutaban en la tercera pregunta; en la cuarta pregunta, los estudiantes escogieron las tres actividades que consideran importantes porque los ayudan a mejorar las prácticas de escritura; en la quinta pregunta, los estudiantes seleccionaron a la persona que creían había influenciado en mayor medida su relación con la escritura; en la sexta pregunta se abordó la identidad o cómo creen ellos que son en cuanto a escritores; en la

séptima pregunta, se les preguntó por los elementos que considerarían más importantes si fueran profesores a la hora de evaluar un texto; en la octava y última pregunta se les pidió seleccionar el tipo de texto que con más frecuencia escriben.

A este cuestionario se le realizó un análisis descriptivo estadístico agrupando las preguntas en núcleos de análisis.

Juego de roles basado en dilemas

Es una técnica, que para la investigación se justificó en la posibilidad que otorga el reflexionar sobre las acciones propias y de los demás a través del uso del lenguaje. Con esta técnica se buscó que los estudiantes representaran el significado que para ellos cobran las prácticas de enseñanza de sus docentes en el área de lenguaje y presentaran las concepciones que tienen frente a la escritura y sus funciones.

El juego de roles se basa en la construcción conjunta de una historia en la que todos los jugadores participan por medio de la representación de situaciones puntuales de la temática planteada. Por tanto, gira en torno a la construcción de un mundo ficticio en el que cada jugador asume un rol y se apropia del mismo.

Para la selección de la técnica se parte de concebir el juego como una actividad narrativa valiosa en tanto que, en las actividades de representación de roles, los niños logran expresar sus propias ideas, "sus esquemas conceptuales sobre la realidad y lo someten al juicio de sus compañeros con los cuales negocian significados. Conocer sus juegos es finalmente una manera de conocerlos y acceder a su pensamiento" (Taladriz, 2014, p. 13).

La actividad de Juego de roles estuvo organizada en dos momentos:

Primer momento: La primera actividad de juego de roles tenía como propósito construir un escenario de interacción en el que los estudiantes se vieran enfrentados a dilemas y situaciones cotidianas del aula por medio de la representación de un personaje

asignado. La planeación de la actividad se abordó en tres secciones: Entrega de situaciones para representar, representación de los grupos, cierre y recuperación de aspectos comunes o diferenciados. En cada uno de los momentos, se planearon consignas de la docente y preguntas relevantes para abordar el objeto de estudio.

Las situaciones propuestas buscaban que cada grupo tomara el rol del docente, con el fin de que ellos definieran una narrativa que les permitiera tomar decisiones, expresar las emociones y resolver las dificultades a partir del conjunto de reglas que ha logrado construir a partir de su experiencia y la práctica de sus docentes. (Ver anexo de la actividad).

Segundo momento: La segunda actividad de juego de roles tenía como propósito reconocer las concepciones de los estudiantes frente a la escritura a partir del desarrollo de procesos de evaluación de textos escritos. El ejercicio planeado estaba orientado a que los estudiantes, tomaran el rol del docente, en el dilema que representa la evaluación entre pares. La decisión de orientar la actividad desde dilemas se basa en los hallazgos de los antecedentes de la investigación, en los cuales se identifica que acceder a las concepciones en el campo de la investigación es una tarea poco explorada y ardua, ya que en las concepciones no solo existe un nivel explícito, sino son alimentadas por teorías implícitas a las que el sujeto no accede de manera consciente. Los dilemas, según Cervi, Martín, Mateos, Martínez, Pecharroman, Villalón (2001), son un instrumento que invita a los participantes a enfrentarse a diversas alternativas y optar por decisiones frente a una situación problemática.

Se decidió abordar procesos de evaluación en este segundo momento atendiendo a los postulados de Litwin (1998), el cual señala que la evaluación es definida como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, lo que permite afirmar que por medio del proceso de evaluación es posible reconocer y reflexionar sobre la propuesta de

enseñanza, de igual manera, asignar a la evaluación un lugar privilegiado para generar consideraciones sobre las propuestas metodológicas.

La estructura de la actividad se basó en tres momentos: evaluación en parejas, cada pareja evalúa un texto escrito de sus compañeros. Valoración cualitativa, escribir una valoración cualitativa de los textos, señalando aspectos positivos y por mejorar. Construcción de rejilla, recolección de los elementos que los estudiantes consideran relevantes para evaluar un texto escrito. La decisión de trabajar bajo esta estructura estuvo alimentada por la necesidad de evitar dar parámetros establecidos que coartaran o desviarán el trabajo de los estudiantes, se buscaba propiciar un trabajo libre y espontáneo en el que se evidenciaran las concepciones frente a la escritura, basadas en las reglas implícitas que los estudiantes han construido sobre las condiciones para concebir un texto como bueno, a partir de la práctica de sus docentes. (ver anexo de la actividad)

Para el análisis de las dos actividades se tuvo en cuenta la videograbación y los productos del proceso de evaluación de textos.

Análisis de cuadernos

El análisis de cuadernos fue importante para esta investigación ya que facilitó indagar por las prácticas de los docentes referente a la enseñanza de la escritura y su relación con la concepción que los estudiantes tienen de esta. Como afirma Bernal (2010), los cuadernos “constituyen una evidencia importante, aunque parcial, de los acontecimientos que se desarrollan en el aula: corresponden a la concreción del modo como se organizan los saberes escolares y muestran el registro de esa organización” (p.3). De esta manera, los cuadernos se convierten en la creación de los estudiantes y los maestros y representa, como plantean Rubio y Angulo (2007) el testimonio fiel del proceso de enseñanza ya que da cuenta de lo que se enseña y de cómo se enseña.

En la encuesta de caracterización, una de las preguntas era si los estudiantes tenían el cuaderno del año anterior. A los estudiantes que conformaron el caso se les solicitó llevar el cuaderno y se seleccionó uno de un estudiante de 501 y uno de un estudiante de 601 del año escolar anterior. El cuaderno es muy importante, pues es un texto que se escribe basado en la interacción que tiene el docente con el estudiante para construir conocimiento, las decisiones que este asume desde su conocimiento pedagógico y del objeto de estudio, y es una fuente primaria que da cuenta de la práctica de los maestros.

A partir de analizar la práctica a través de los cuadernos, se hizo una relación de esta con los documentos de política pública educativa vigentes en 2015 y 2016, años en los cuales se generaron, en la interacción de los docentes con sus estudiantes, los cuadernos recogidos. Luego, se hizo una relación de lo evidenciable de las prácticas de los maestros y las respuestas que proporcionaron en los cuestionarios y la entrevista. El análisis que se realizó fue una construcción categorial inductiva, ya que se evidenciaron las categorías que se trabajaron en los anteriores instrumentos. El análisis se hizo a partir de un formato, en el cual era posible analizar cada uno de los enunciados, para generar núcleos de análisis, en especial, los que se relacionan con la práctica de la escritura. Este formato es un formulario que se diligenció en línea y a través del cual se daba cuenta de la siguiente información de cada enunciado:

Tabla 9

Preguntas del formulario para análisis de cuadernos

Información requerida	Opciones de respuesta
Título o descripción del enunciado	

Tipo de enunciado (una respuesta)	Implícito, explícito
Forma en que el docente presenta el tema (una respuesta)	Definición, Ejemplo, Esquema,
Unidad de trabajo (una respuesta)	Lectura, Guías, Ninguna, Otro Abecedario, Letras, Palabras, Relación
Tipo de trabajo solicitado	Párrafo, Texto, Signos de puntuación, Otro Relación letra-dibujo, Transcripción, Producción de texto libre, Producción de texto guiada, Resolver pruebas, Dibujar, Recortar y/o pegar, Escribir palabras y/o frases, Sopa de letras, crucigramas, etc, Relación de conceptos, Análisis de estructuras textuales, Léxico, Categorías gramaticales, Aspectos formales de la lengua, Funciones de las letras (mayúscula, minúscula), Características de las letras, Otros, Ninguno
Géneros y/o tipologías textuales (una respuesta)	
¿Hay presencia de marcas evaluativas? (una respuesta)	Narrativo, Descriptivo, Explicativo, Argumentativo, Dialogal, Instructivo,
Tipo de evaluación	Informativo, Lírico, Otro Si, No

Contexto	Ninguna, Letra o número, Signos (caritas, chulitos, vistos, firmas, sellos, etc.), Señalamiento del error, Corrección, Retroalimentación, Uso de rúbricas de evaluación, Otro.
¿Hay relación entre las actividades? (una respuesta)	No hay relación, Personal, Escolar, Familiar, Local, Nacional, Global, Otro
Perspectiva con la que se relaciona (una respuesta)	Si, No
¿Se establece relación con otras áreas?	Habilidad, Proceso, Práctica, Sin respuesta
Tipo de dinámica	No, Matemáticas, Ciencias sociales, Ciencias naturales, Tecnología e informática, Educación física, Arte, Otro
Interpretación	No se explicita, Individual, Binas, Grupal, Familiar, Colectivo, Otro

Creación a partir de Instrumento de Barrios, M.

Este análisis evidenció la manera de abordar la enseñanza de la escritura, el tipo de actividades que se desarrollaron en las clases de los docentes que participaron en esta investigación y el enfoque que se le da de acuerdo con diversos factores involucrados en la enseñanza como los tipos de texto y a las unidades de lengua que se plantean en las tareas y la relación con el contexto del estudiante. Dado que los cuadernos "se convierten en testigos directos del proceso de enseñanza-aprendizaje [...] y del grado y forma de involucrarse de los actores principales" (Badanelli y Mahamud, 2007, p.10),

dan cuenta de las prácticas al ser construidos conjuntamente por los maestros y los estudiantes, haciendo explícitas las orientaciones abordadas para la enseñanza de la escritura y dejando evidenciado de manera implícita la concepción de escritura que subyace a las prácticas del maestro.

Grupos Focales

Los grupos focales son una técnica de entrevista grupal que se utiliza mucho en investigaciones cualitativas, y que permite seleccionar una muestra de la población para indagar y reflexionar a profundidad sobre el tema de estudio, ya que “los grupos focales requieren de procesos de interacción, discusión y elaboración de unos acuerdos dentro del grupo acerca de unas temáticas que son propuestas por el investigador” (Aigner, 2009, p.2) de igual forma, es una técnica que permite producir significados a partir de las prácticas cotidianas. La finalidad de este tipo de instrumento es conocer varios puntos de vista sobre temas que normalmente no generan una opinión homogénea. El grupo focal requiere del conocimiento y la experiencia que tengan los informantes sobre el tema, y se enriquece por la interacción al compartir sus experiencias, de esta forma, permitió establecer diálogo entre la información otorgada por los docentes sobre su práctica de enseñanza y las concepciones que tienen los estudiantes sobre la misma, ya que los estudiantes se estimulan con situaciones que tienen relación con lo que pasa en el aula.

Los grupos para esta investigación se realizaron con los casos 501 y 601, con el fin de discutir y reflexionar a partir de su experiencia como escritores, sobre las concepciones sobre el lenguaje escrito, sus usos y funciones. Para el grupo focal se seleccionaron 13 estudiantes, ya que como afirma Páramo (s.f.), trabajar con grupos grandes no es ventajoso ya que los espacios de discusión de cada estudiante se reducen y no alcanza profundidad, para que sea realmente efectiva la interacción. La docente

investigadora ejerció como facilitadoras en su colegio. Es importante que el facilitador no dirija, ya que “el nivel de control dentro de los grupos focales es menor que en una entrevista; no obstante, ese carácter impredecible permite que surjan categorías emergentes (no previstas por el investigador) que pueden aportar información muy valiosa.” (Escobar, 2009, p.64)

Para analizar este instrumento, se contó con la transcripción de la grabación. Para el análisis se contó con una matriz guía, para registrar la codificación de las categorías previstas y las que emergían en la interacción de los informantes y el facilitador, información suministrada en las notas y en la grabación. Estos datos se codificaron y categorizaron para cotejarlos con las categorías resultantes de los anteriores instrumentos.

Análisis de los instrumentos para concepciones de estudiantes

Para analizar esta categoría, se utilizaron los instrumentos: encuesta de caracterización (solo en el caso 601), cuestionario, juego de roles y grupo focal. El análisis se hizo a partir de cuatro núcleos temáticos de los abordados en los instrumentos

Tabla 10

Núcleos temáticos de las preguntas de los instrumentos

Núcleos temáticos

Concepción de escritura

Funciones de la escritura

Actividades de escritura

Evaluación de la escritura

En la encuesta se analizaron las respuestas según el tipo de pregunta. Para la pregunta acerca de las concepciones de los estudiantes, las respuestas se mostraron en forma de nubes de palabras para poder evidenciar cuáles eran los términos que más relacionaban los ellos con la escritura. esta nube de palabras se puede ver en el apartado de resultado de concepciones de estudiantes.



Figura 11. Nube de palabras. Elaboración propia.

En las demás preguntas de la encuesta de caracterización se realizaron tablas para analizar los datos suministrados por ellos, de manera que se pudiera evidenciar cuáles eran las respuestas con mayor porcentaje, como se muestra en este apartado en la descripción del instrumento. Los datos se tomaron del documento de Excel producto de la encuesta realizada de manera virtual.

Nombre *

Curso *

1. Escriba las tres primeras palabras que se le ocurran cuando piensa en ESCRITURA *

2. ¿Recuerda algunas actividades con las que aprendió a escribir? *

Sí

No

3. Si respondió SI en la pregunta anterior seleccione las actividades que recuerda:

Tomando dictados

Copiando de textos

Trabajando por letras y luego palabras completas

Haciendo proyectos en grupo

Visitando bibliotecas

Revisando libros

Otro:

4. ¿En qué situaciones utilizan la escritura en su familia? *

Figura 12. Encuesta virtual a estudiantes. (Elaborada por Andrea Zamudio y Sonia Suárez)

Nombre	Curso	1. Escriba las tres primeras palabras que se le ocurran cuando piensa en ESCRITURA *	2. ¿Recuerda algunas actividades con las que aprendió a escribir? *	3. Si respondió SI en la pregunta anterior seleccione las actividades que recuerda:	4. ¿En qué situaciones utilizan la escritura en su familia? *
1. Nombres y Apellidos cc	Curso	1. Escriba las tres primeras palabras que se le ocurren cuando piensas	2. ¿Recuerdas?	3. Selecciona las actividades que recuerdas: (puedes seleccionar varias)	4. Cuando tu mamá y tu papá escriben
2. jazmin daniela arevalo	602	escribir, leer, pensar	No	Tomando dictados, Copiando de textos, Haciendo planas, Trabajando	cuando me guían haciendo tareas
3. daniel mateo cortes mc	603	ESCRIBO	No	Tomando dictados, Copiando de textos, Haciendo proyectos en grupo, Vi	EN CUENTAS DE CUOTAS Y CADENAS
4. nicolas	601	letras palabras y diversion	SI	Tomando dictados, Copiando de textos	cuando nos comunicamos
5. helen parra	603	libros	SI	Tomando dictados	ninguna
6. anty santiago murillo ej 604H	604	escribir, corregir, leer	SI	Trabajando por letras y luego palabras completas	asiendo mandados y escribiendo las tare
7. cristian david santana ej 601 JT	601	leer, palabras, no me gusta	SI	Copiando de textos, Revisando libros	para mandar cartas, para hacer hojas i
8. angie valentina	604	enseñanza, aprendizaje, informacion.	SI	Tomando dictados, Haciendo proyectos en grupo, Visitando bibliotecas,	tareas, formulario, contratos,
9. diego salazar guem	604	aprender, escribir y leer	SI	Copiando de textos, Haciendo proyectos en grupo, Visitando bibliotecas	para hace le cartas o parrafos a mi fami
10. mania luisa moreno	602	no se	SI	Revisando libros	1 para escribir algo importante y casi si
11. Daniela Ducuara Cárde	601	palabras, vocales, letras	SI	Trabajando por letras y luego palabras completas	escribir para comunicarnos
12. alison latania cuervo va	604	1. letras 2. leer 3. escribir	SI	Tomando dictados, Copiando de textos, Haciendo proyectos en grupo, Vi	para anidar cosas para cuando estamos
13. valentina gamez	603	las voces, mamá, papa	SI	Tomando dictados	haciendo una cartahaciendo tareas
14. valentina gamez	603	hacer una carta, hacer dictados, copiar un libro.	SI	Tomando dictados, Copiando de textos, Haciendo planas	para mandar una nota
15. Saray Sofía García Fran 601 J.T.	601	Leer, letras, libro	SI	Tomando dictados, Haciendo planas, Trabajando por letras y luego palat	Para escribir notas
16. Juan David Cortés Martí	603	resolución, ortografía y puntuación	SI	Tomando dictados, Copiando de textos, Trabajando por letras y luego pa	Cuando se necesita apuntar alguna inf
17. Luz Adriana Vergara 604 JT	604	aprender, entender y aplicar	SI	Copiando de textos, Trabajando por letras y luego palabras completas	Para trabajos, o algún tipo de nota
18. jenny alejandra carden	604	vocabulario	SI	Copiando de textos, Trabajando por letras y luego palabras completas,	Hen frase y informaciones importantes
19. NICOLA STEPHAN LUC	604	LIBRO	SI	Tomando dictados, Trabajando por letras y luego palabras completas,	Para realizar cartas, trabajos, y mi man
20. Luz Adriana Vergara 604 JT	604	aprender, entender y aplicar	SI	Copiando de textos, Trabajando por letras y luego palabras completas	Para trabajar o algún escrito que se ne
21. Diego Hernández Oroz	603	letras, parrafos y oraciones	SI	Revisando libros	La utilizamos en caso de Diálogos
22. daniel felipe trique canva	604	artel animal salvaje	No	Tomando dictados	cuando uno les para graves las palab
23. paula Andrea torero cas	603	estudiar escribir leer	SI	Tomando dictados, Revisando libros	en ocasiones de trabajo o de estudio te
24. Jhon Jairo Gonzalez Ari	603	inspiración creatividad aprender	SI	Tomando dictados, Copiando de textos, Trabajando por letras y luego pa	cartas en fechas especiales tareas
25. laura natalia gomez gor	604	texto "palabras" aprendizaje	SI	Tomando dictados, Trabajando por letras y luego palabras completas	en tareas y trabajos comunicamos
26. alejandro deva	602	lectura,	No	Ninguna	cuando hacemos mandados, cartas de
27. Karen Julieta avila lozan Sexto	601	Escribir cosas, escribir lo que me digan y pienso en lo maravilloso que	SI	Tomando dictados, Copiando de textos, Haciendo planas, Trabajando p	Para ocasiones de trabajo
28. angie lozano	601	letras, libros, periodicos	SI	Tomando dictados, Copiando de textos, Trabajando por letras y luego pa	para escribir una nota para mandar inf
29. mania alejandra suarez	602	ortografía, escribir, palabras.	SI	Tomando dictados	mi familia la utiliza a veces para el trab
30. carlos molano	602	leer, escribir, escuchar	SI	todas las anteriores	cuando estamos practicando cosas

Figura 13. Resultados de la encuesta. (Datos recogidos por la autora)

Hay que aclarar que el uso de tablas con porcentajes no hizo que esta investigación tuviera un corte mixto, solo se utilizaron para hacer la interpretación en términos

cualitativos de comportamientos y preferencias para establecer las concepciones de los estudiantes.

En el cuestionario se analizaron las preguntas que fueron formuladas en escala de acuerdo y desacuerdo, llamadas tipo Likert. Cada pregunta se orientó hacia alguna de las concepciones que se determinaron en el marco teórico, es decir, escritura como habilidad, proceso o actividad discursiva. De esta manera, según el grado de acuerdo y desacuerdo de los estudiantes ante las situaciones planteadas se pudo interpretar la orientación de ellos hacia la escritura. esta encuesta se realizó de manera virtual.

TU: totalmente en desacuerdo

La escritura me sirve para...	TA	DA	ED	TD
obtener una buena calificación en clase				
lograr que otras personas lean mis textos				
Comunicarme con mis compañeros y familiares				
Para todas las asignaturas				
Expresar mis sentimientos y emociones				
Crear historias y desarrollar mi imaginación				
Aprender los contenidos de las clases				

Escribo cuando...	TA	DA	ED	TD
Me lo piden en la clase de español.				
Quiero hacerlo para mí mismo, no solo porque me lo piden.				
El maestro dicta en clase				
Quiero expresar mis pensamientos para otras personas				
Tengo que hacer tareas del colegio				
Deseo crear mis propios textos				

Para escribir necesito...	TA	DA	ED	TD
Tener buena ortografía y letra bonita ya que garantiza que mis escritos sean buenos.				
Hacer planas que permitan mejorar mis escritos.				
Hacer un borrador del texto y luego correcciones para mejorarlo.				
Utilizar el diccionario para ampliar el vocabulario en mis textos.				
Practicar mucho para ser muy hábil en ello.				

Figura 14. Cuestionario virtual a estudiantes. (Elaborada por Andrea Zamudio y Sonia Suárez)

Para las demás preguntas del cuestionario, de opción múltiple, se analizaron las respuestas como las de la encuesta, descritas anteriormente.

En los juegos de roles y grupos focales se realizó el análisis por codificación de categorías, realizado en una matriz de análisis.



Figura 15. Juego de roles. Imagen tomada de la grabación del juego de roles.

Lo evidenciado a partir de las intervenciones de los estudiantes tanto en el juego de roles como en el grupo focal, se analizaron en una matriz de análisis, que permitió codificar los datos para su respectiva interpretación.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	Fuente	Momento	Fragmento	Transcripción de la cita ejemplar	Categoría	Código	Subcodigo	Descripción	Interpretaciones	
2	v 1 501	presentación						Se presenta el objetivo de la sesión se explica qué es el juego de roles, se dan las pautas para realizar la actividad.		
3	v2 501	estudiante asume rol de docente	0:14	"Les voy a enseñar esta letra como se debe decir"	prácticas de enseñanza de la escritura	unidad de trabajo	letra			
4		la estudiante propone actividad de escritura	0:25	docente: "¿cómo se dice la m con la a? - estudiantes: "ma" - docente: ¿y al revés? - estudiantes: se confunden y unas dicen "ma" y otras "am".	prácticas de enseñanza de la escritura	unidad de trabajo	letra			
5		la estudiante propone actividad de escritura	0:59	"como ustedes ya saben más o menos cómo se escribe, entonces vamos a hacer un dictado"	prácticas de enseñanza de la escritura	actividades de escritura	dictado			
6		la estudiante evalúa la actividad de escritura	2:43	"como les fue mal [...] vamos a ver cómo se escriben verdaderamente estas palabras"	evaluación de la escritura	corrección	retroalimentación	la estudiante que asume el rol de docente hace la retroalimentación de la actividad.		
7		actividad de escritura	4:20	"Pasen al tablero y escriban una palabra que tenga más de tres sílabas"	prácticas de enseñanza de la escritura	prácticas de enseñanza de la escritura	Sílaba			

Figura 16. Matriz de análisis para juego de roles. (Datos recolectados por la autora)

De la misma manera se codificaron los datos suministrados por los estudiantes en la segunda actividad de juego de roles, que consistía en la realización de una rejilla de

evaluación de los elementos que ellos consideraran fundamentales en la producción escrita.

Análisis de los instrumentos para prácticas de los docentes

Para analizar esta categoría, se aplicaron los instrumentos cuestionario a docentes, entrevista y análisis de cuadernos.

En el cuestionario se formularon preguntas tipo Likert, cada una orientada hacia cada una de las concepciones de escritura, como se explicó en el cuestionario aplicado a los estudiantes. Este cuestionario se realizó de forma física a los docentes, ya que solo eran dos.

Cuando usted organiza el plan de estudios de lengua castellana:	TA	DA	ED	TD
Selecciona un tipo de texto diferente para cada grado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aborda en los ciclos II y III la enseñanza de textos narrativos, instructivos e informativos, y en los ciclos superiores los textos argumentativo y expositivo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabaja todos los tipos de texto en cada uno de los ciclos, profundizando en sus características y estructura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realiza un diagnóstico para seleccionar un tipo de texto adecuado para cada grupo teniendo en cuenta sus características.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seleccionar un tipo de texto para los ciclos I y II y otro para los ciclos III, IV y V.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presenta en todos los grados las diversas posibilidades de producción textual	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vuelve en cada uno de los grados sobre las diversas tipologías textuales de manera renovada para alcanzar aprendizajes más complejos cada vez.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Las dificultades de escritura de los estudiantes que se deben abordar de manera prioritaria son:	TA	DA	ED	TD
Las confusiones de los niños frente a la diversidad de géneros discursivos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las dificultades motoras que impiden el desarrollo de ejercicios de escritura	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los errores de ortografía ya que generan cambios en el sentido del texto	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El desconocimiento de los niños frente a la estructura formal de los textos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La confusión u omisión de letras en los textos que generan dificultades al comunicar el mensaje	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La ausencia de una conexión emocional de los niños con la escritura	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La poca relación que encuentran los niños con su contexto al momento de escribir	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuando usted trabaja con sus estudiantes intenta que ellos:	TA	DA	ED	TD
Utilizar las reglas ortográficas y signos de puntuación ya que son aspectos claves en la evaluación de un texto escrito	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer uso de estrategias de coherencia y cohesión en los escritos ya que son reflejo de la calidad del texto.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tomar dictado de manera rápida ya que garantiza que el niño ha adquirido el control motriz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 17. Cuestionario a docentes. (elaborado por Andrea Zamudio y Sonia Suarez)

Se realizó el análisis de las respuestas, seleccionando las respuestas en las cuales el docente estuviera totalmente de acuerdo o de acuerdo con las situaciones planteadas, estando orientada cada situación a una concepción de las ya mencionadas, tanto de escritura como de prácticas.

Habilidad	Proceso	Actividad discursiva
XXX	X	XX

Habilidad	Proceso	Actividad discursiva
X	XX	XXX

Habilidad	Proceso	Actividad discursiva
X	X	XXXX

Instrumental	Cognitivista	Constructivista
XX	X	XXX

Figura 18. Análisis cuestionario de docentes. (Datos recogidos por la autora)

De esta manera se pudo interpretar este instrumento, evidenciando la tendencia u orientación a la cual se inclinó cada docente según sus respuestas.

Para el análisis de la entrevista, se realizó la transcripción de esta, para codificar las categorías de cada núcleo temático, y así poder establecer la orientación del docente en cuanto a cada uno de estos.

Inf. 07:31: es todo un juego de ideas que los niños van procesando y van creando a medida que van teniendo experiencias. Entonces, otra estrategia que me encanta utilizar mucho son **las experiencias significativas o las actividades extracurriculares, eso hace que ellos tengan mucho que contar, que hablar, que discutir, y primero va el diálogo oral, luego cuando ya ellos han hablado, ellos mismos van organizando sus ideas para producir nuevos textos**. Entonces, es como un conjunto de juegos entre lo que ellos viven con lo que ellos van conociendo **en la medida en que van teniendo nuevas experiencias**. Y es llevarlos a que ellos mismos reconozcan, primero, la necesidad de la lectura y la escritura, y lo segundo que ellos **exploran sus propios sentidos y sus propias vivencias**. Que ellos puedan expresarlo y que hay muchas maneras y que una de ellas es la escritura.

Inv. 08:36: ¿consideras que la escritura cobra importancia más allá del contexto escolar y me podría dar un ejemplo?

Inf. 08:40: Claro, bastante. De hecho, **no parte siempre de sus experiencias**, de lo que ellos han vivido. **Me gusta mucho que ellos recuerden sus cosas buenas de la vida, lo que ellos tienen grabado en sus recuerdos, en sus vivencias, en aquellas cosas que ellos también anhelan, porque son niños que son muy creativos y sueñan, ellos tienen sueños; cuando a ellos se les da la oportunidad de expresar lo que ellos anhelan, lo que ellos quieren hacer, tiene un mar de cosas por encontrar y descubrir**. Y eso es lo que permite que ellos empiecen a dar cuenta de un escrito más real y más formal de su vivencia. Entonces yo diría que la mayor parte viene de afuera. **Lo que nosotros hacemos acá es como si fuerá todo con que ellos han vivido, que ellos piensen, que ellos sienten, y registrando no solo en el papel sino en los diferentes espacios que se les da la oportunidad de expresar y compartir**.

Inv. 09:42: en cuanto a evaluación, ¿cómo evalúas la escritura, qué criterios tienes en cuenta para evaluar un texto?

Inf. 09:50: cuando ellos producen un texto, **lo primero que me interesa es el lenguaje**, **lo segundo, que**

Figura 19. Codificación de entrevista a docentes. (Datos recogidos por la autora).

Para analizar los núcleos temáticos se asignó un color a cada fragmento, de acuerdo con el que se hiciera referencia, de la siguiente manera:

Experiencia docente

Formación del docente

Currículo

Funciones de la escritura

Lector real

Concepción de escritura

Identidad del estudiante como escritor

Prácticas de enseñanza de la escritura

Evaluación de la escritura

Dificultades de la enseñanza de la escritura

Reflexiones acerca de la práctica de enseñanza

Para analizar los cuadernos, se utilizó un software en el cual se registraron los datos observados en los cuadernos relacionados con las actividades de escritura que realizan en sus prácticas de enseñanza de la lengua los docentes seleccionados. A partir del registro de los datos, se generó un documento Excel con los resultados. A partir de estos resultados se realizaron tablas de porcentaje en cuanto a diferentes elementos que se presentaban en las actividades de escritura, tales como: las unidades de análisis de la lengua, los tipos de textos trabajados, el tipo de enunciados utilizados por el profesor, entre otros; de lo cual se se hizo la interpretación de los datos presentados.

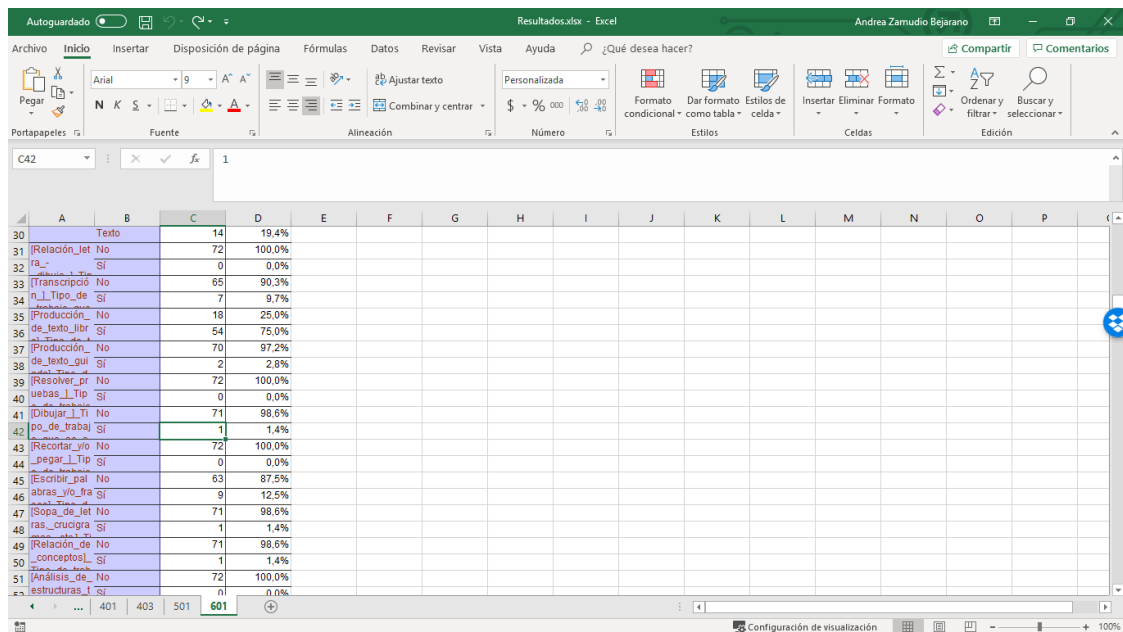


Figura 20. Resultados del registro de los cuadernos.

Fase 4 Triangulación de datos por caso e institución

Concepciones de los estudiantes

Las concepciones que tienen los estudiantes de lo que es la escritura se trabajaron en esta investigación mediante los siguientes instrumentos: cuestionario, juego de roles y grupo focal. A partir de estos se pretendió que los estudiantes manifestaran qué piensan de lo que es la escritura, así como también las funciones que ellos atribuyen a esta, las prácticas escriturales que realizan con mayor frecuencia y los aspectos que ellos consideran se deben tener en cuenta para evaluarla.

Caso 501

Los estudiantes del curso 501, están en la edad de 9 a 13 años. A continuación, se presentan los datos de los instrumentos de los estudiantes de este caso.

Al indagar por las funciones de la escritura para los estudiantes, como se pudo observar en el cuestionario, al formular la pregunta *la escritura me sirve para...* las respuestas de ellos fueron: expresar sus sentimientos y emociones (75% totalmente de

acuerdo); crear historias y desarrollar la imaginación (75% totalmente de acuerdo); comunicarse con sus allegados (50% totalmente de acuerdo) y realizar actividades de las diferentes asignaturas en la escuela (50% totalmente de acuerdo).

La escritura me sirve para	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Obtener una buena calificación en clase	25,0%	25,0%	50,0%	0,0%
Lograr que otras personas lean mis textos	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%
Comunicarme con mis compañeros y familiares	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
Realizar actividades en todas las asignaturas	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
Expresar mis sentimientos y emociones	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
Crear historias y desarrollar mi imaginación	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
Aprender los contenidos de las clases	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%

Figura 21. La escritura me sirve para. (Datos recogidos por la autora).

Se pudo apreciar que los estudiantes le dieron mayor importancia a la expresión y la creatividad a la hora de darle una finalidad o propósito a sus escritos, lo que sugirió que, para ellos, es más significativo dar a conocer lo que piensan que responder a las exigencias escriturales de la escuela, uso de que también presentó una alta importancia para ellos. Según Arias (2015) “el aula como contexto permeado por diversas prácticas y acercamientos a la escritura de textos, debe ser aprovechada como una atmósfera propicia para el rescate de las experiencias con las cuales los estudiantes se incentiven a escribir” (p.25), lo cual se vio reflejado, ya que se evidenció que la función que los estudiantes del caso dieron a esta trasciende lo escolar. No se pudo dejar de lado el hecho de que la mitad de los estudiantes manifestó usar la escritura tanto para realizar actividades de las diferentes asignaturas, como para comunicarse con sus allegados lo cual también reiteró que la escritura no solo se practicó en el ámbito de la escuela, sino que les permitió a los estudiantes relacionarse con su entorno familiar y en lo escolar,

con asignaturas diferentes a la de lenguaje. También fue de resaltar, en esta respuesta, que consideraron importante relacionarse con las demás personas, pues el hecho de que haya un lector real o lograr llegar a él con sus escritos presentó 50% de acuerdo entre ellos.

También, en el cuestionario la pregunta formulada *escribo cuando...*, presentó porcentajes en *totalmente de acuerdo* que reiteraron la concepción de los estudiantes acerca de la escritura, arrojando las siguientes respuestas: escribir como ejercicio personal y no solo por solicitud de terceros (100%); escribir por deseo de crear sus propios textos (75%); escribir cuando el maestro dicta clase (50%) y cuando tienen que hacer las tareas del colegio (50%).

Escribo cuando	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me lo piden en la clase de español	25,0%	25,0%	50,0%	0,0%
Quiero hacerlo para mí mismo, no solo porque me lo piden.	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
El maestro dicta en clase	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
Quiero expresar mis pensamientos para otras personas	25,0%	0,0%	50,0%	25,0%
Tengo que hacer tareas del colegio	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
Deseo crear mis propios textos	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%

Figura 22. Escribo cuando. (Datos recogidos por la autora).

Los resultados de esta pregunta mostraron que para los estudiantes de este curso es importante escribir como ejercicio personal, haciendo uso de la función expresiva del lenguaje, y que es importante para ellos crear textos por gusto propio. La voluntad de escribir es para satisfacer sus deseos de expresar sus sentimientos y emociones, para compartirlos con sus compañeros y demás personas. De igual forma, escribir cuando se deben presentar tareas del colegio y cuando el maestro dicta presentó importancia para ellos, pero no es la finalidad exclusiva que estos estudiantes atribuyen a la escritura.

En el juego de roles, en las representaciones que ellos realizaron, se evidenció que el uso que le dan a la escritura se orienta más hacia actividades mecánicas como las planas y los dictados, situación que se muestra contraria a lo manifestado en el cuestionario. Además, pocos contestaron que realizan actividades escriturales de creación propia en sus casas junto a sus familiares. Hay que aclarar que, en el juego de roles, las situaciones que representaron tuvieron como escenario el aula de clases.

Sin embargo, en el grupo focal al preguntarles ¿para qué sirve la escritura? ellos respondieron que para realizar las tareas y aprender, al igual que para enviar mensajes como “notas al novio” y hacer cartas. Aunque en este instrumento la participación fue baja, pues no todos hablaron, los que participaron manifestaron también tener gusto por escribir historias y poemas, evidenciando que hay respuestas similares a las del cuestionario, mostrando que ellos otorgan a la escritura una función comunicativa, expresiva y académica.

Para el análisis de las actividades de escritura que realizan los estudiantes, en el cuestionario se formuló la pregunta ¿qué actividades disfruta más?, con el fin de seguir indagando en la concepción de los estudiantes sobre la escritura. Las respuestas mostraron que los estudiantes prefirieron con 75% inventar cuentos, con 50% escogieron hacer planas, escribir cartas y poemas y tomar dictado.

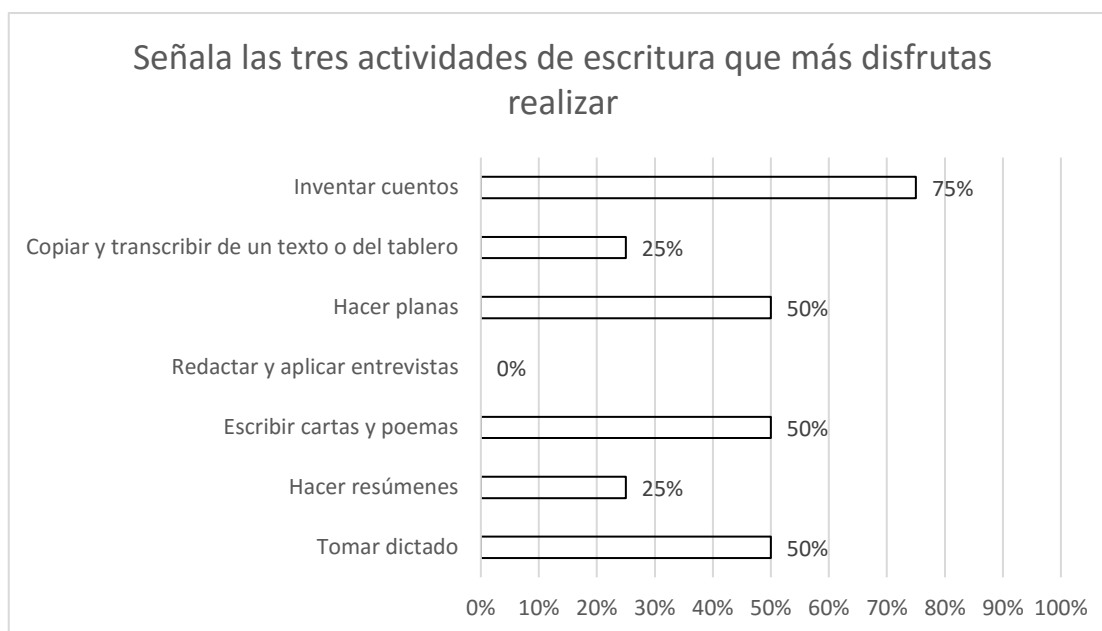


Figura 23. Actividades de escritura que más disfrutan. (Datos recogidos por la autora).

A partir de estas respuestas se evidenció que la función de la escritura para los estudiantes se orientó hacia la expresión de sus pensamientos y sentimientos, como es el caso de la escritura de cuentos, cartas y poemas. Así mismo, es importante destacar que las actividades que implican repetición y poca capacidad creativa, aunque no estuvieron por encima de la creación y la invención de historias tuvieron una alta incidencia, lo cual sugiere que para los niños estas actividades son importantes y además constantes en las aulas. Para los estudiantes de este curso son agradables las actividades que ponen en juego su capacidad creativa, pero también las que no implican una posición sino repetir ideas que no son propias tales como las planas y el dictado. Es decir, que gustan de actividades mecánicas, pero no por encima de actividades creativas.

Después de lo manifestado en las respuestas de la pregunta anterior, al preguntarles a los estudiantes del curso 501 por las actividades que ellos creen que más les sirven para mejorar las prácticas escriturales, respondieron: 75% hacer planas, 50% inventar cuentos, tomar dictado y hacer resúmenes. Tres de estas actividades fueron escogidas

por ellos como las que más agradan, y la otra como una de las que no les agrada, pero sienten que les aporta para ser mejores escritores.

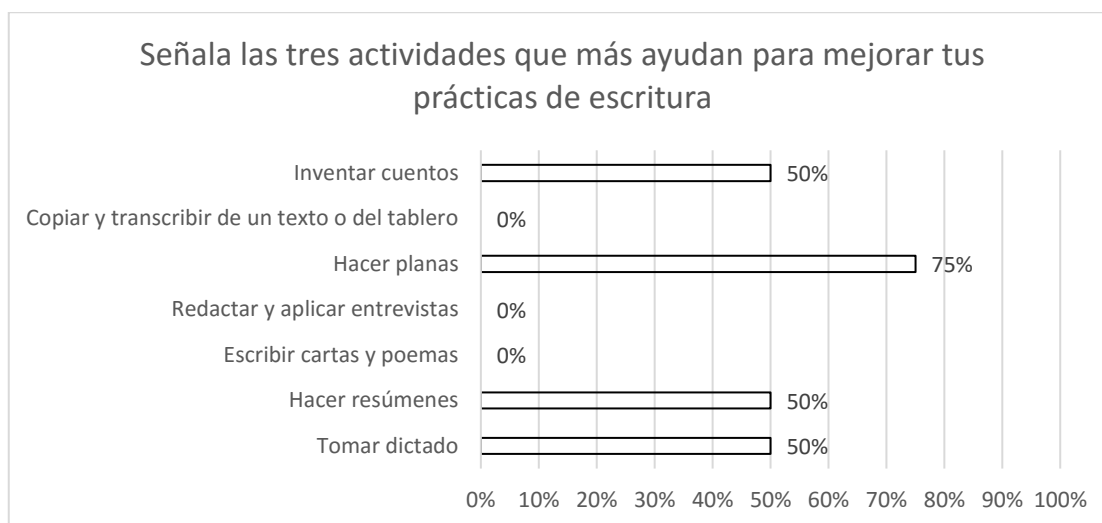


Figura 24. Actividades de escritura que más ayudan. (Datos recogidos por la autora).

Se pudo evidenciar en las anteriores respuestas que las actividades que más les agradan a los estudiantes, son también las que consideran que más les sirven, estas actividades conllevan ejercicios mecánicos y repetitivos como las planas y el dictado, sin embargo, las que implican creación por parte de ellos también les son agradables y útiles. Que sea el hacer planas una actividad considerada para formar escritores demostró que para ellos la caligrafía es un factor importante que se refuerza con esta actividad.

En el juego de roles, los estudiantes al asumir el papel de docentes de escritura decidieron realizar dictado en la mayoría de las representaciones, además de actividades en las que el objeto de aprendizaje eran letras y sílabas. En menor medida, solicitaron redacción de cuentos, y aunque en el cuestionario manifestaron que las planas son de gran ayuda para su formación como escritores, no mencionaron esta actividad en sus representaciones. Es decir que las actividades como el dictado y la toma de notas del tablero fueron las actividades que mostraron mayor uso en los estudiantes en este instrumento. Así mismo, en el grupo focal, en el que ellos discutían los textos que

prefieren escribir, los cuentos fueron mencionados por la importancia de desarrollar la creatividad y expresarla a través de la invención de historias; las planas también fueron discutidas por ellos y manifestaron que son importantes para tener una letra que sea entendida por los demás. Estos datos reflejaron lo que los estudiantes perciben en el aula de los que es escribir, es muy dicente que en grado quinto ellos piensen en actividades en las que se escriben palabras aisladas sin tener ellos que crear o participar de una manera activa en un escrito. Además, sobre todo en el juego de roles se pudo ver que para ellos escribir bien es escribir con ortografía y caligrafía.

Entonces, se vio que pocos son los que utilizan la escritura de forma más creativa logrando expresar sus ideas a través de cartas, poemas y cuentos, pues, en la práctica, se ve un uso más rutinario y mecánico, orientado hacia la reproducción de la voz del maestro y poco utilizado en el ámbito familiar. Así mismo, se vio que disfrutar una actividad de escritura no representó para los estudiantes ser útil en el desarrollo de su práctica, por lo cual las planas, los dictados y la toma de notas del tablero son las preferidas para aprender a escribir mejor, y la escritura de cuentos, poemas y cartas son más disfrutadas al momento de realizarlas.

De la misma manera como se ahondó en las funciones y usos que los estudiantes atribuyeron a la escritura y las actividades que disfrutaban y que consideran necesarias, se indagó también por lo que los estudiantes piensan de la evaluación de la escritura, esos aspectos que ellos consideraron fundamentales, para lo cual se preguntó ¿qué elementos considera importante evaluar? Las respuestas fueron las siguientes: las ideas presentadas de forma escrita tuvieron 75% de importancia para los estudiantes a la hora de evaluar. La ortografía, la caligrafía y la organización del texto contaron con 50%, la creatividad a la hora de escribir y la claridad en el mensaje tuvieron 25%, la cantidad de páginas no contó con importancia a la hora de evaluar la escritura.

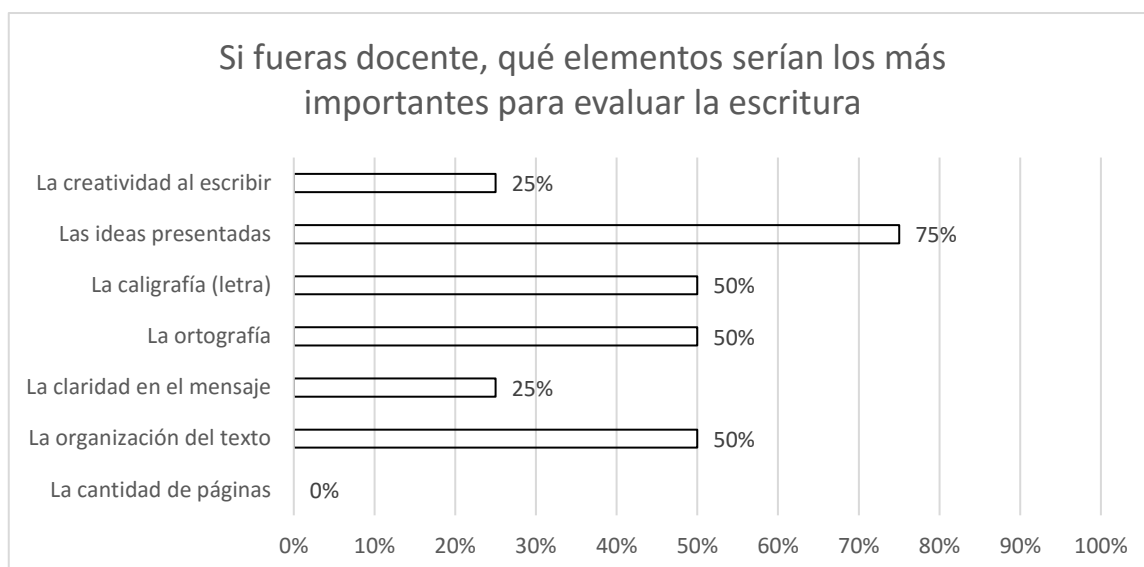


Figura 25. Elementos para evaluar en la escritura. (Datos recogidos por la autora).

En las respuestas suministradas por los estudiantes se puede ver que para ellos es importante evaluar lo que dice el texto, es decir las ideas que presenta al posible lector, por encima de los aspectos formales y estructurales, que también son tenidos en cuenta en los criterios de evaluación

Los aspectos formales de la escritura, aunque no son tan relevantes para los estudiantes, sí hacen parte de los aspectos fundamentales en la evaluación de esta, y la escogencia de estos aspectos podría estar relacionada con las prácticas de evaluación de sus docentes en el aula. Aunque en el cuestionario la creatividad se presentó como un aspecto importante a la hora de escribir, no cobró la misma importancia a la hora de evaluar para los estudiantes, ya que ni esta ni la claridad del mensaje representaron un alto porcentaje de aprobación.

La escogencia de la caligrafía y la ortografía en el cuestionario, se vio reflejada en el juego de roles, ya que fueron los aspectos a los que más importancia les dieron los estudiantes, esto se vio reflejado en la presentación de ellos enseñando a escribir en los grados primero y cuarto, ya que al revisar los textos de sus compañeros, las observaciones realizadas apuntaban a estos dos aspectos; así mismo, al representar el rol

de docente comunicando las falencias de un estudiante en cuanto a escritura, observaba que su “ortografía y su mala letra” impedían que su escritura fuera de calidad. En la segunda actividad del juego de roles, en la cual los estudiantes realizaron la evaluación de textos de compañeros de otro curso, se evaluaron los elementos antes mencionados, así como se evidenció en las siguientes imágenes:

Cuadro del texto		Puntuación
Título: tiene buena ortografía y título		1,0
Ortografía: tiene buena Ortografía pero la letra le daña todo		1,0
Letra: Casi no se le entiende		0,5
Puntuación: No tiene ninguna puntuación		0,5
Total		3,0

Firmado: Daniel Leonardo Ortiz Triana 501 J.T.

Figura 26. Rejilla de evaluación. (Elaboración de estudiantes de 501).

Calificaciones	Puntuacion
ortografia	1.0
Puntuacion	0.5
Letra	0.5
TITULO	1.0
DIBUJO	0.5
TO TAL	3.5

Figura 27. Rejilla de evaluación. (Elaboración de estudiantes de 501).

Cuadro del texto	Puntuacion
Profesora de Katalina Real Vargas	
ortografia	1.0
Puntuacion	0.5
Letra	0.0
Titulo	0.5
DibujO	0.5
total	2.5

Figura 28. Rejilla de evaluación. (Elaboración de estudiantes de 501).

Como se pudo observar en las imágenes, los aspectos a evaluar que los estudiantes consideraron importantes, además de la ortografía y la caligrafía, fueron la puntuación y

el título del escrito y el dibujo. Al argumentar la escogencia de estos elementos, ellos manifestaron que el título debe estar relacionado con el tema abordado en un texto, que la puntuación era importante para entender el texto y que el dibujo servía para llamar la atención. Hay que tener en cuenta que elementos como la puntuación y el dibujo que acompaña al escrito no se contemplaron en la encuesta, lo que evidencia que, al integrarlos en los criterios de evaluación, estos son también evaluados por el docente de este curso, reflejando así aspectos de las prácticas de enseñanza de la lengua escrita.

A su vez, en el grupo focal, ellos expresaron que los aspectos formales son muy importantes, ya que un texto que tenga “mala letra y ortografía da pereza leerlo, por eso se debe escribir con buena letra y ortografía”.

Estos datos permiten evidenciar que en este grupo de estudiantes está arraigada una concepción de escritura orientada hacia la creatividad y la expresión de ideas, pero a la hora de realizar escritos y de pensar en lo que sus escritos requieren para ser buenos, se orientan más hacia aspectos mecánicos y tradicionales, tal como plantea Jurado (2009) al afirmar que

el enfoque declarado para la pedagogía en la mayoría de los países latinoamericanos pone su acento en el constructivismo para el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero las acciones escolares recalcan en las actividades perceptivo-motrices, conductuales (con las planas) y la evaluación se restringe a dicha actividad (si la letra es bonita, si no emborrona, si no confunde las letras, si no se sale del renglón y mantiene una simetría...) (p.134).

Es decir, hay una concepción de la escritura como una práctica comunicativa que surge de la necesidad de expresar sus ideas y que relaciona al estudiante con su entorno social, pero al escribir se realiza como una habilidad que está aislada del contexto y que permite evidenciar que los estudiantes han adquirido el código sin ir más allá.

Para indagar en las funciones que los estudiantes le atribuyeron a la escritura, en el cuestionario, se formuló la pregunta: *la escritura me sirve para...* a la cual ellos respondieron estar totalmente de acuerdo con las siguientes afirmaciones: la escritura sirve para comunicarse con sus allegados (81,8%); la escritura se utiliza para crear historias y desarrollar la imaginación (81,8%); la escritura sirve para realizar actividades de las diferentes asignaturas del colegio (63,6%); la escritura sirve para expresar sentimientos y emociones (54,5%).

La escritura me sirve para	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Obtener una buena calificación en clase	18,2%	36,4%	27,3%	18,2%
Lograr que otras personas lean mis textos	18,2%	18,2%	54,5%	9,1%
Comunicarme con mis compañeros y familiares	0,0%	9,1%	9,1%	81,8%
Realizar actividades en todas las asignaturas	9,1%	0,0%	27,3%	63,6%
Expresar mis sentimientos y emociones	0,0%	9,1%	36,4%	54,5%
Crear historias y desarrollar mi imaginación	0,0%	18,2%	0,0%	81,8%
Aprender los contenidos de las clases	9,1%	0,0%	54,5%	36,4%

Figura 30. La escritura me sirve para. (Datos recogidos por la autora).

Con esta información se pudo evidenciar que, para los estudiantes de 601, la escritura tiene una función comunicativa, de crear relaciones con las personas cercanas y creativas a la hora de inventar mundos posibles a partir de la palabra. Estas funciones evidencian que la escritura para los estudiantes fue más allá de la codificación y se le asignó una utilidad en la vida cotidiana; podría decirse que ha habido una participación en la cultura escrita, permitiendo la asignación de usos y propósitos más allá de lo académico a la escritura. También se evidenció que la escritura tiene una función académica en la realización de tareas y actividades en la escuela, al igual que en el aprendizaje en las clases, de lo cual se pudo deducir que la escritura tuvo una función de construcción de conocimientos en las diferentes asignaturas abordadas en la institución,

lo cual dejó evidenciar que los estudiantes practican la escritura en las diferente asignatura, pues como Tolchinsky (2008) asegura "la formación de miembros activos de la cultura escrita ha de realizarse no solamente desde la clase de lengua sino desde otras disciplinas curriculares no lingüísticas" (p.37), ya que esto fortalece la inmersión del estudiante en las diversas tipologías que hacen parte de la cultura académica de cada una de las áreas (Castedo), y lo más valioso fue que para ellos la escritura fue más allá de la calificación y se enfocó en el aprendizaje y la construcción de conocimiento.

En la pregunta *escribo cuando...* los estudiantes manifestaron estar *totalmente de acuerdo* con 81,2% en que escriben cuando quieren hacerlo por su propia voluntad, sin petición de nadie; con 72,7% en que escriben cuando quieren expresa sus pensamientos a otras personas; con 54,5% en que escriben cuando desean crear sus propios textos. Los porcentajes más altos de las respuestas en *de acuerdo* manifiestan con 54.5% que escriben cuando el maestro dicta en clase; con 45,5% que escriben cuando tienen que hacer tareas del colegio; con 36,4% que escriben cuando lo piden en clase de español.

Escribo cuando	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me lo piden en la clase de español	27,3%	18,2%	36,4%	18,2%
Quiero hacerlo para mí mismo, no solo porque me lo piden.	0,0%	9,1%	9,1%	81,8%
El maestro dicta en clase	9,1%	9,1%	54,5%	27,3%
Quiero expresar mis pensamientos para otras personas	0,0%	9,1%	18,2%	72,7%
Tengo que hacer tareas del colegio	18,2%	9,1%	45,5%	27,3%
Deseo crear mis propios textos	0,0%	0,0%	45,5%	54,5%

Figura 31. Escribo cuando. (Datos recogidos por la autora).

De acuerdo con estas respuestas, la escritura para los estudiantes fue una actividad realizada de manera voluntaria y como medio para expresar sus pensamientos y compartirlos con los demás, es decir, la escritura ha permeado espacios que

trascienden lo escolar y ha empezado a mostrarse una vinculación de estos estudiantes con la cultura escrita. En este punto fue claro que para ellos la escritura tiene una función comunicativa, expresiva y creativa, dado que estas respuestas se complementan con las anteriores y son coherentes.

Las actividades escolares de escritura, aunque también tienen porcentajes altos, no lograron alcanzar la importancia que tiene para ellos expresar sus pensamientos, y fue interesante que la respuesta que más porcentaje en desacuerdo presentara fuera *cuando lo piden en clase de español*, lo cual podría evidenciar que la escritura se ha configurado de manera transversal en las diferentes áreas, como se afirmaba en punto anterior, no solo se ha requerido la práctica de escritura en la clase de español, sino que también en la diferentes áreas.

En el juego de roles los estudiantes expresaron en algunas de sus representaciones que el uso de la escritura para comunicar es importante, porque les permite hacer llegar sus ideas y pensamientos a los demás. Este grupo manifestó mucha importancia por el lector, dando relevancia al sentido del texto para que este entienda el mensaje claramente. En este instrumento, en las preguntas posteriores, la mayoría de los estudiantes afirmó haber aprendido a escribir con ayuda de un familiar, algo que no ocurrió en el grupo anterior, y que repercute en la función expresiva que atribuyen los estudiantes al momento de escribir.

En el grupo focal los estudiantes manifestaron usar la escritura para comunicar, enseñar, expresar sentimientos, buscar información a través de formulación de preguntas, acercar a través de medios electrónicos como el chat, dar indicaciones a las personas ya sea para que realicen una acción, actividades que hacen parte de la cotidianidad más que de instrucciones escolares. En estas respuestas se pudo evidenciar

que la función comunicativa y expresiva es para los estudiantes fundamental al momento de escribir.

Para indagar acerca de las actividades que los estudiantes realizan o consideran importantes para desarrollar la escritura, se les preguntó sobre las actividades de escritura que disfrutaban más, a lo que ellos respondieron con 81,8% inventar cuentos y escribir poemas y cartas; con 54,5% tomar dictado, 45,5% redactar y aplicar entrevistas.

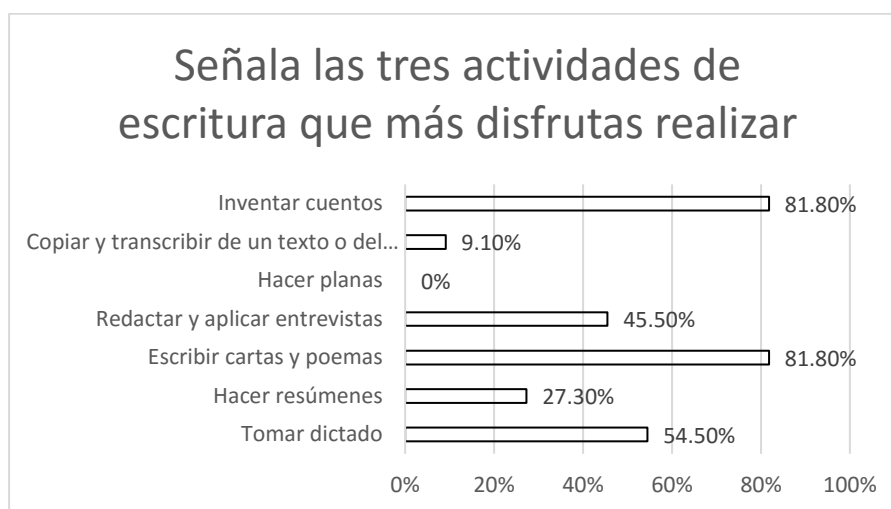


Figura 32. Actividades de escritura que más disfruta realizar. (Datos recogidos por la autora)

En estos resultados se vio que para los estudiantes realizar actividades que permiten desarrollar su lado creativo y expresivo son significativas, aunque la toma de dictado para ellos resultó ser también una actividad agradable que, a pesar de ser mecánica, les permite “mejorar la letra y la ortografía”, como manifestaron en el grupo focal. La aplicación de entrevistas se mantuvo en coherencia con lo manifestado también en el grupo focal, cuando afirmaron que buscar información a través de formular preguntas es uno de los usos que ellos dan a la escritura.

En el cuestionario también se les preguntó acerca de las actividades que les permiten mejorar la escritura, a lo que ellos respondieron: hacer planas y tomar dictado, con 72,7%; hacer resúmenes, con 54,5%; inventar cuentos con 45,5%.

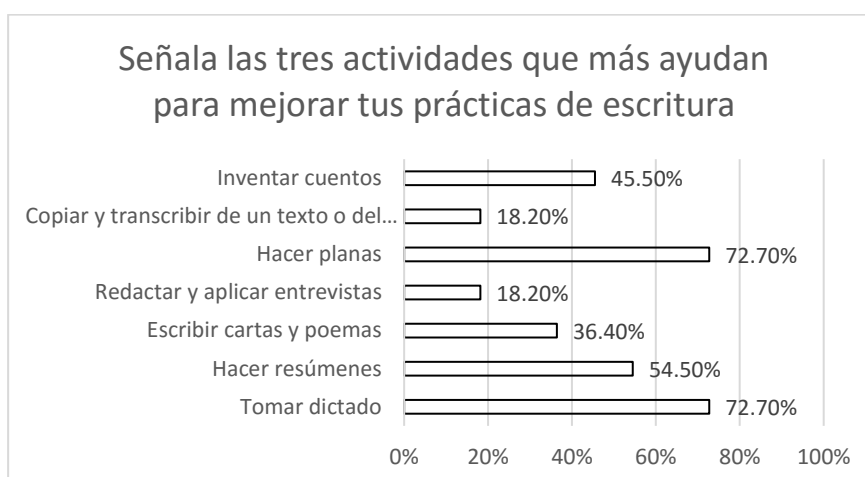


Figura 33. Actividades que ayudan en las prácticas de escritura. (Datos tomados por la autora).

Como se evidenció en estas respuestas, las actividades mecánicas fueron consideradas por este grupo de estudiantes como las que más contribuyen en la mejora de su práctica de escritura, aunque el hacer planas no les agradó, sí consideran que les sirve al igual que tomar dictado, actividad por la que sí sintieron gusto. Esta misma situación se presentó en el grupo anterior, que actividades que consideraron aburridas o de poco agrado si fueron consideradas útiles para su desarrollo como escritor. Esto deja ver también que, aunque para ellos la escritura sea una práctica que les permite expresar las ideas, necesitan de recursos tradicionales como las planas y los dictados para sentirse con propiedad al momento de escribir.

De igual forma, hacer resúmenes no resultó del agrado de la mayoría de ellos, pero sí resultó ser importante para mejorar como escritores, pues implica procesos tanto de recepción de información como de recreación del texto a partir de la síntesis de las ideas principales de este. Inventar cuentos, que fue de agrado para la mayoría de los estudiantes, también se consideró una actividad que permite mejorar la práctica escritural de ellos.

En el juego de roles, los estudiantes manifestaron a través de sus representaciones que las actividades de escritura que ellos tienen más presentes son la redacción de cuentos, la escritura de poemas y cartas, los dictados y las planas. Se puede evidenciar que para ellos es importante escribir bien, por medio de planas y dictados, para poder expresar lo que sienten y piensan en los diferentes escritos que son de su agrado.

En el grupo focal, los estudiantes afirmaron que los dictados les gustan porque compiten entre ellos y porque les sirve que sea corregida la ortografía. También, al igual que en la encuesta, dijeron que escribir cuentos era de su agrado y que además es una actividad que sirve para que ellos se puedan formar como escritores, ya que se pueden dar a entender a los demás de manera creativa.

Para saber lo que pensaban los estudiantes sobre la evaluación de la escritura, se preguntó por los elementos que ellos consideran imprescindibles en esta, a lo que respondieron: 90,9%, ortografía; 72,7%, organización del texto; 63,6%, caligrafía; 54,5%, creatividad y claridad en el mensaje; y con 45,5%, las ideas presentadas.

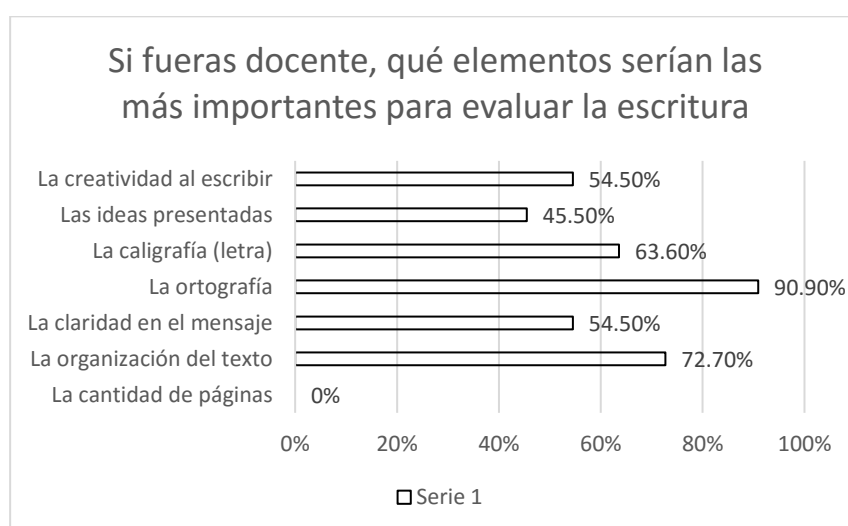


Figura 34. Elementos para evaluar en la escritura. (Datos recogidos por la autora).


La ortografía presenta para ellos mucha importancia en la valoración de un texto y, tal como lo manifestaron en el grupo focal, los dictados y para ellos representaron una manera de mejorar este aspecto. Además, las planas también tuvieron una alta escogencia para ellos en el punto de la evaluación. Este resultado se puede relacionar con el hecho de que para ellos las actividades repetitivas y mecánicas hayan cobrado importancia, sin limitarse a estas su práctica escritural, sino como un elemento para que sus textos se entiendan mejor. Es decir, como una ayuda para que luego pueda expresar sus ideas a través de diferentes tipos de textos de creación propia.

La organización del texto se presentó como un elemento importante en la evaluación, mostrando que en los estudiantes la escritura se concibió como una actividad que permite expresar sentidos y manifestaciones más integrales y contextualizadas, es decir, menos oraciones y palabras sueltas que permitan evidenciar la adquisición del código, sino ideas más organizadas y conectadas entre sí. La claridad del mensaje y la creatividad fueron elementos constantes en las respuestas de los instrumentos aplicados para este grupo, por lo cual, se reafirma la importancia que tienen para ellos en sus escritos.

En el juego de roles, al momento de representar el papel de docente y evaluar la producción textual de compañeros de otro curso, la ortografía y la caligrafía fueron elementos tenidos en cuenta en todos los estudiantes y, para sintonizar con los demás instrumentos, la organización del texto y la claridad en las ideas y temas de los escritos también fueron evaluados por los estudiantes. A continuación, se presenta parte de las valoraciones que hizo el grupo 601:

Daniel Felipe Tique Carvajal 601
 el corazón delator de
 Edgar Díaz Poo

esbiedad soy nervioso terriblemente nervioso de la enter?
 medada me había girado los sentimientos no me los
 había apagado ni destruido yo quería mucho al viejo,
 él nunca no me? a tratado mal y me a insultado
 él tenía un ojo igual al de un jitre color azul pálido
 él con? disimulo se puso a trabajar, le quería
 quitar la vida al viejo para en esa ese ojo también q
era quitarme con disimulo se puso a trabajar.
 un hombre va a la casa al a la media noche se lo po-
 día robar el ojo, y que el hombre se le había meti-
 do a la casa.
 El viejo quería asomarse al la puerta por que
 le daba mucho miedo



Colores 2.8
 Regular "

Superficie: flubo
 mucha mala ortografía
 y le faltó colores al
 dibujo.
 En algunas partes el
 texto no tiene sentido.

Saray Barón
 Thimé Bivou
 Sara Calderón

Figura 35. Elementos para evaluar los escritos. (Elaborado por estudiantes de 601).

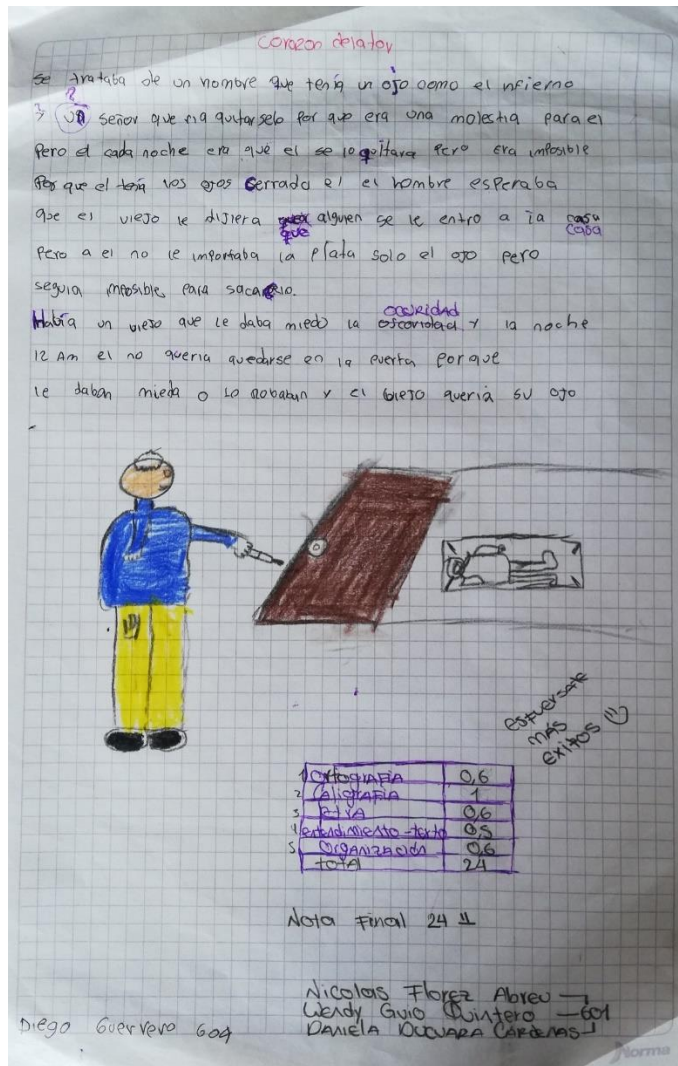


Figura 36. Elementos para evaluar los escritos. (Elaborado por estudiantes de 601)

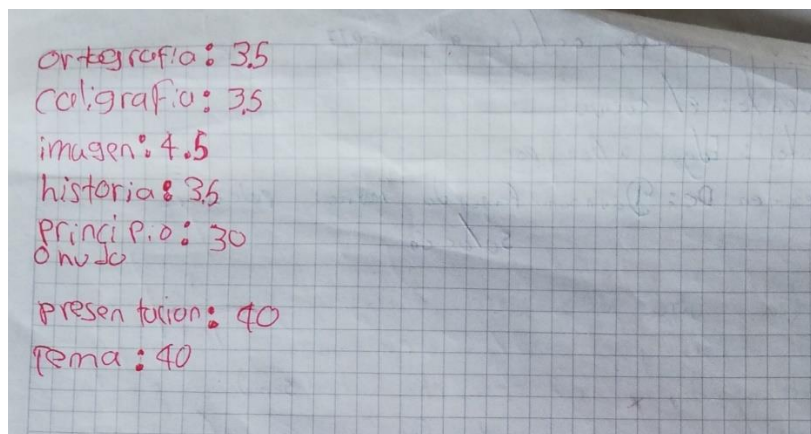


Figura 37. Elementos para evaluar los escritos. (Elaborado por estudiantes de 601).

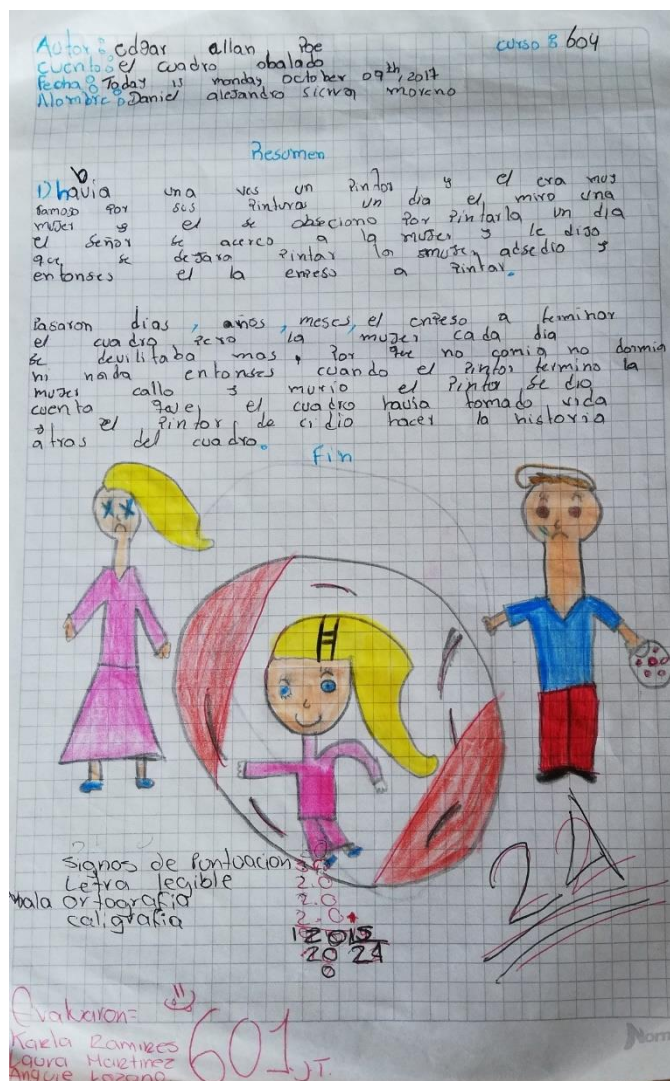


Figura 38. Elementos para evaluar los escritos. (Elaborado por estudiantes de 601).

Para este grupo de estudiantes al momento de evaluar los textos se resaltan las correcciones ortográficas, así como se vio en las respuestas del cuestionario, y en pocos casos se hace referencia a la presentación de las ideas para que el lector pueda encontrar sentido al texto.

En el grupo focal se ratificó la importancia de los elementos como ortográficos ya que “sirve para más adelante nuestro futuro, porque una letra fea no sería adecuada, o mala ortografía” aunque también se pensó en que eran fundamentales “las ideas expresadas y el sentido de lo que está escrito” en la evaluación de la producción escrita de los estudiantes. Así mismo se mencionó el grado de importancia que tiene la

ortografía respecto a las ideas, pues argumentaban que “la mala ortografía puede cambiar el sentido de lo que está escrito, igual que si falta una coma o un punto”. De esto se puede deducir que, aunque la ortografía fue importante para ellos, cobra importancia en la medida en que modifica lo que pueda entender el lector.

Convergencias y divergencias de los casos

En los dos casos se encontraron puntos de convergencia como el manifestar que los usos de la escritura trascienden lo escolar, buscan expresar sus ideas y comunicarse a través del lenguaje escrito. De igual forma, se evidenció la orientación hacia aspectos formales (ortografía, puntuación, caligrafía), y hacia actividades mecánicas como planas y dictados. Los estudiantes de 601 evidenciaron una función más comunicativa y expresiva de la escritura, mientras que los de 501 una función más restringida a lo escolar.

La invención de cuentos, cartas y poemas también fue una actividad que cobró el interés de los dos grupos, y en ambos casos se manifestó que la creatividad era un elemento necesario para el desarrollo de la producción escrita, sin embargo, en el grupo 501 esto no se cumple del todo a la hora describir sino más bien cuando ellos manifiestan lo que les gustaría al escribir. Al respecto cita Arnaez (2009) “Paez (1985) [...] se insiste en la necesidad de que las actividades escolares tomen en cuenta las situaciones y contextos de uso de la lengua y la funcionalidad que los usuarios les atribuyen.”, porque los estudiantes ven unos usos y funciones a la escritura, pero este panorama no se aprovecha en las clases.

En la evaluación de la producción escrita, en ambos casos, la ortografía y la caligrafía tuvieron importancia, pero en 601 se orientó hacia el uso de estas para no perder el sentido del mensaje, razón que no fue explícita en el caso 501. En la segunda parte del juego de roles, en la cual elaboraron las rejillas de evaluación, 501 fue más

hacia los aspectos formales, mientras que en 601 se evidenciaron criterios como la organización, “principio o nudo” y se hace una observación de falta de sentido en uno de los textos, aspectos que no se presentaron en el otro curso.

Con base en los anteriores resultados, se puede afirmar que, aunque se presentan elementos que pertenecen a gramática tradicional y a la instrumentalización del lenguaje escrito, la concepción que han formado los estudiantes de ambos casos se orientó más hacia la de escritura como actividad discursiva, sin ser una actividad que transforme su contexto y sin permitir aún el acceso de ellos a discursos sociales y formas de significar más trascendentes, pero sí encaminado a que esto suceda, pues para ellos esta va más allá de actividades académicas y además surge desde su voluntad de expresar.

Prácticas de enseñanza de la lengua escrita

Para el análisis de esta categoría se tuvieron como base los resultados de los siguientes instrumentos: cuestionario a docentes, entrevista a docentes y cuadernos. Se pretendió realizar el análisis de las prácticas, estas entendidas como el ejercicio de acciones situadas en un contexto específico, y orientadas por la reflexión y la actitud crítica, específicamente las de la enseñanza de la lengua escrita. Se analizó lo concerniente a la concepción que los profesores tienen de escritura y práctica, las funciones que ellos atribuyen a la escritura, las actividades de producción escrita que solicitan realizar a sus estudiantes y cómo evalúan la producción escrita de ellos.

Docente 1

La docente 1, en el momento de la aplicación de los instrumentos, llevaba 8 años en la institución, y contaba con 20 años de experiencia en la docencia. Es licenciada en educación primaria, y sus prácticas de enseñanza de la lengua española se han desarrollado en esta institución en el ciclo II. Ha realizado cursos de Lectura y escritura,

que han contribuido a su formación como docente. El enfoque teórico que sirve de referente para su práctica es el aprendizaje para la comprensión.

Analizando los instrumentos desde los núcleos temáticos, para determinar la orientación de la docente hacia alguna concepción, se pudo ver que en el cuestionario sus respuestas se orientaron hacia las situaciones que respondían a la escritura como una actividad discursiva tales como la expresión de intereses y emociones y la trascendencia del ámbito escolar que tiene la escritura. En la entrevista, la docente manifiesta que la escritura permite “expresar lo que la persona vive, siente, piensa” y “producir sus propias ideas a través de la escritura”. En el análisis de los cuadernos, según los resultados arrojados, la orientación de la concepción que se evidenció oscila entre la escritura como proceso y como habilidad.

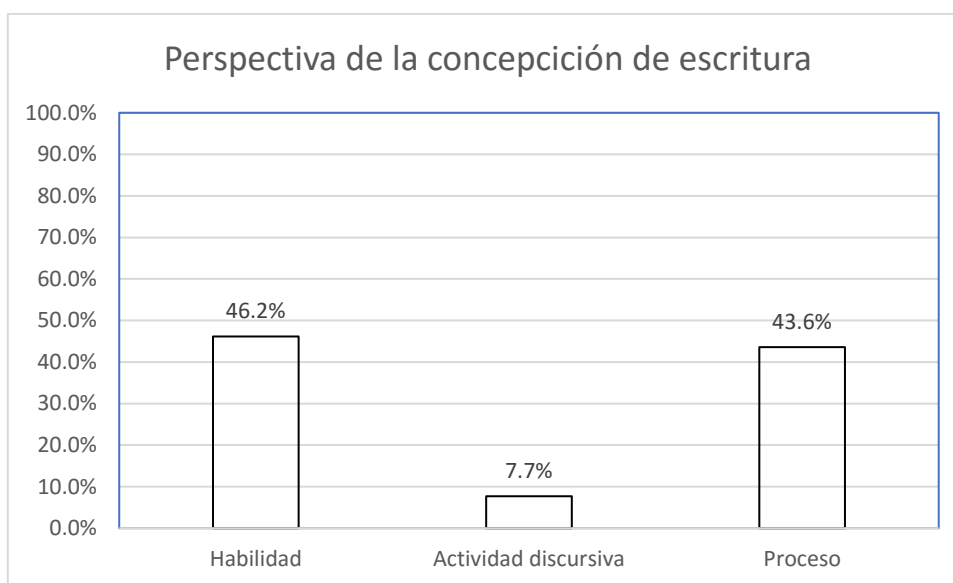


Figura 39. Perspectiva de la concepción de escritura de los maestros. (Datos recogidos por la autora)

Estos datos mostraron que la práctica reflejada en el análisis de los cuadernos se inclina hacia lo instrumental, orientando la escritura hacia actividades que no trascienden el ámbito escolar. Esto es importante ya que, como se dijo en el capítulo de

metodología, el cuaderno es el registro de las decisiones que toma el maestro en el aula, por lo cual permite evidenciar la verdadera orientación de las prácticas.

Para el núcleo temático de la función de la escritura en las prácticas de enseñanza de la docente uno, se pudo evidenciar en la entrevista que ella permite que los estudiantes plasmen sus sueños y creatividad en sus escritos, es decir que la función es más expresiva. En el cuestionario también la docente manifestó que una de las funciones de los escritos en su clase son los concursos que hace y que permite que estos escritos sean leídos por otros estudiantes, por esto hay un lector a quien va dirigido el texto, pero no trasciende el ámbito escolar para desarrollar un pensamiento crítico en función de su contexto. En el cuestionario, las situaciones de funciones de la escritura por las que se sintió más identificada la docente se orientan hacia la escritura como actividad discursiva, que permite acceso a discursos sociales y a significados de interés para esta, sin embargo, en los datos de los cuadernos, se evidenció que prima el contexto escolar, como afirma Bohorquez (2016)

En los ciclos dos y tres se evidencia el uso de la escritura como instrumento para enfatizar en las estructuras gramaticales en especial la ortografía; en la transcripción de contenidos, copia de definiciones, que dejan de lado el uso de la escritura como proceso cognitivo lo cual deja vacíos en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. (p.37)

Es decir, las actividades estuvieron orientadas en mayor medida para responder a tareas y requerimientos de la escuela, lo cual es necesario, pero estas actividades deberían permitir al estudiantes acceder a otros contextos en la misma medida.

Contexto relacionado con las actividades		
Personal	No	89,7%
	Sí	10,3%
Escolar	No	35,9%
	Sí	64,1%
Familiar	No	94,9%
	Sí	5,1%
Local	No	87,2%
	Sí	12,8%
Nacional	No	87,2%
	Sí	12,8%
Global	No	100,0%

Figura 40. Contexto de las actividades de los cuadernos. (Datos recogidos por la autora)

Para analizar las actividades de escritura que hacen parte de las estrategias en las prácticas de enseñanza de la lengua escrita de la docente, se pudo evidenciar en el cuestionario que para ella son muy importantes las que orientan la escritura hacia una actividad discursiva, como se muestra a continuación:

Tabla 1

Actividades de escritura importantes en el aula

Muy importantes	Importantes
Escritura de experiencias	Ejercicios gramaticales
Escritura de textos de opinión	Resúmenes
Texto libre	

Para el análisis de los cuadernos, los resultados de las actividades que se evidenciaron fueron las siguientes:

Tipo de trabajo solicitado		
Relación letra dibujo	No	100,0%
	Sí	0,0%
Transcripción	No	76,9%
	Sí	23,1%
Producción de texto libre	No	87,2%
	Sí	12,8%
Producción de texto guiada	No	89,7%
	Sí	10,3%
Resolver pruebas	No	94,9%
	Sí	5,1%
Dibujar	No	97,4%
	Sí	2,6%
Recortar y/o pegar	No	100,0%
	Sí	0,0%
Escribir palabras y/o frases	No	61,5%
	Sí	38,5%
Sopa de letras, crucigramas, etc.	No	97,4%
	Sí	2,6%
Relación de conceptos	No	94,9%
	Sí	5,1%
Análisis de estructuras textuales	No	97,4%
	Sí	2,6%
Léxico	No	92,3%
	Sí	7,7%
Categorías gramaticales	No	100,0%
	Sí	0,0%
Aspectos formales de la lengua	No	97,4%
	Sí	2,6%
Funciones de las letras (minúsculas, mayúscula)	No	100,0%
	Sí	0,0%
Características de las letras	No	100,0%
	Sí	0,0%

Figura 41. Tipo de trabajo solicitado por la docente de 501. (Datos recogidos por la autora).

Se pudo ver en estos resultados que las actividades que más se realizaron fueron la escritura de palabras o frases (38,5%), transcripción de textos (23,15) y redacción de texto libre (12,8%). Esto demostró que, aunque se realicen actividades aún desde lo tradicional, como fragmentación del texto en palabras, y escritura de frases sin contexto,

se está también direccionando la escritura, en menor medida a la expresión de los estudiantes a partir de textos de creación libre.

En los resultados de los cuadernos, también se pudo ver que las actividades de escritura responden a ciertas tipologías textuales:

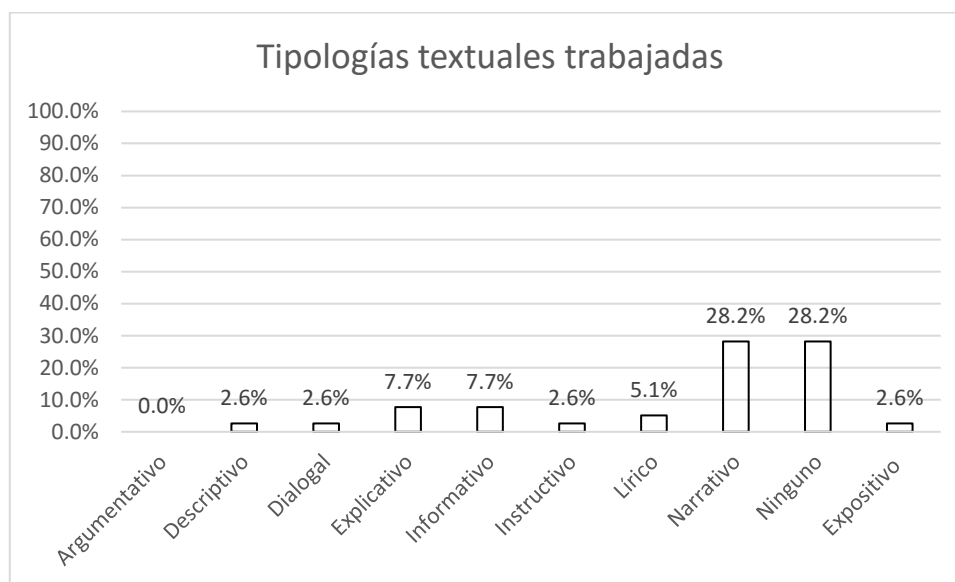


Figura 42. Tipologías textuales trabajadas en 501. (Datos recogidos por la autora).

Estas respuestas evidencian que el texto que más se trabajó en el aula de clase fue el narrativo, lo que concordó con las respuestas de los estudiantes, quienes también afirmaron trabajar este tipo de texto y además mostraron gusto hacia la producción de este. Este tipo de texto se relaciona con la creatividad y la expresión que tanto la maestra como los estudiantes manifestaron expresar. El mismo porcentaje lo ocupa ningún tipo de texto (28,2%) lo cual deja evidenciado la escritura de palabras y frases que no guardan contexto ni relación con la cotidianidad del estudiante y hacen parte de las prácticas tradicionales. Otros tipos de texto como el explicativo y el informativo, ambos con 7,7%, se trabajan en menor medida, causando menor impacto en los estudiantes, por lo cual tanto la docente como los estudiantes establecen mayor relación con lo creativo del texto narrativo.

En la entrevista la docente manifestó que promueve la escritura a partir de la experiencia de los estudiantes, lo cual también se relacionó con el texto narrativo como el que más se trabaja en las clases, podría decirse que tanto las experiencias como la parte creativa de los estudiantes se explotan para la producción de narraciones, por lo que se podría decir que no solo se trataría de cuentos, sino de anécdotas.

En los datos arrojados de la información de los cuadernos también se pudo evidenciar que las unidades de trabajo que más abordan están relacionadas con las tipologías textuales, ya que como se puede ver en la siguiente figura, el texto (35,9%), las palabras (30,8%) y las oraciones (28,2%).

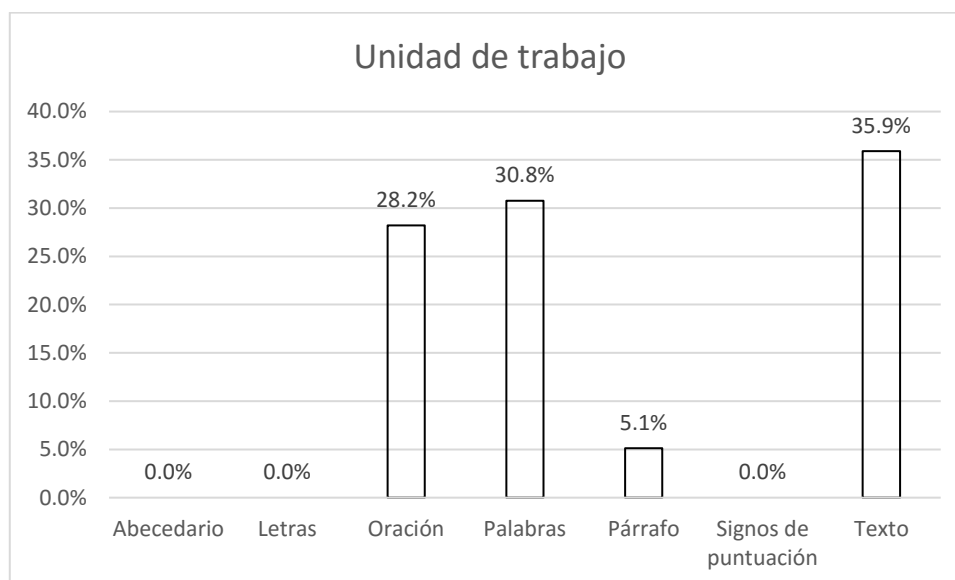


Figura 43. Unidades de trabajo en los cuadernos de 501. (Datos recogidos por la autora).

En cuanto al núcleo de evaluación de la escritura, la docente manifestó a través del cuestionario que unos elementos importantes en la evaluación de los escritos es el componente ortográfico y lo que respecta a la coherencia y la cohesión del texto. Como plantea Ortiz (2008)

Para aprender a escribir, es necesario conocer – previamente- las letras y los aspectos gramaticales y ortográficos. Esto lo notamos en la gran cantidad de

copias de letras, sílabas, palabras y oraciones en los cuadernos de los niños de primero y segundo grado y en los ejercicios gramaticales u ortográficos, fuera de un contexto comunicativo, presentes en los cuadernos de los niños de tercero a sexto grado. (p.111)

Estos elementos que corresponden más a los aspectos gramatical y textual, que no tienen en cuenta la finalidad o intencionalidad de la actividad escritural del estudiante, son parte de lo que debe tener un buen escritor para que sus textos sean comprendidos, pero sin limitarse solo a su uso, sino que se deben desarrollar para lograr la intención comunicativa, que es lo se debería evaluar de la escritura.

En la entrevista, la docente declaró que tiene en cuenta en la evaluación de los textos de los estudiantes la parte gramática y la estructura, o como lo dijo ella “que tenga un inicio en su texto y un final”, esta estructura claramente correspondiente con el texto narrativo. Algo muy importante manifestado por la docente, es que ella utiliza los errores cometidos por estudiantes para propiciar la reflexión de estos en cuanto a la realización de sus redacciones, pes manifestó que aprovecha el “error para mejorar, no para hacerlo sentir mal”, lo cual genera proceso de reconocimiento del estudiante como escrito, aunque como expresó la docente son muy pocos los que comprenden estos procesos ya que “la mayoría lo hace de manera mecánica”.

Contrario a lo manifestado por la docente, en los cuadernos se evidencian las siguientes marcas evaluativas de los procesos de escritura:

Marcas evaluativas		
Letra o número	No	89,7%
	Sí	2,6%
Signos (Caritas, chulitos, vistos, firmas, sellos, etc.)	No	35,9%
	Sí	64,1%
Señalamiento del error	No	97,4%
	Sí	2,6%
Corrección	No	100,0%
	Sí	0,0%
Retroalimentación	No	100,0%
	Sí	0,0%
Uso de rúbricas de evaluación	No	100,0%

Figura 44. Marcas evaluativas en los cuadernos de 501. (Datos recogidos por la autora)

Como se muestra, las correcciones y retroalimentaciones de la evaluación realizada a los textos producidos por los estudiantes no estuvieron presentes en el cuaderno, de lo cual se puede interpretar que se realiza una revisión del texto a la cual se le pone un signo, como en el 64,1% de las actividades, que pueden ser caritas, chulitos, vistos, firmas, sellos, etc; pero sin profundizar en los aspectos a mejorar como se haría con una corrección o con una retroalimentación. |

Interpretando los resultados se evidenció que los elementos formales y gramaticales son los factores más relevantes en el momento de evaluar y que se revisan, pero no se retroalimenta el uso que se hace de estos elementos escriturales. Es decir, que estas prácticas favorecen que se genere en los estudiantes la concepción de la escritura como un proceso que se trabaja en la escuela y que tiene determinada forma de organizarse para que se pueda entender, pero no logra propiciar en los estudiantes la posibilidad de transformar su entorno, su contexto, a partir de la práctica de la escritura.

Docente 2

El docente 2 del Colegio Cundinamarca cuenta con una experiencia de 15 años y desde hace cuatro labora en esta institución educativa. Su trabajo se ha desarrollado en los grados del ciclo 2 y 3 en la enseñanza de la lengua española. El docente realizó una maestría en Educación y comunicación y pertenece a la red OLE, en donde se forma constantemente y comparte experiencias pedagógicas desde hace 4 años y también declaró haber participado en eventos relacionados con la Promoción de la lectura y la escritura. Él manifestó basar su práctica en el enfoque de la Pedagogía Crítica, que también es el enfoque del colegio.

Para indagar en cuanto a la concepción de escritura del docente, en el cuestionario se preguntó por las tres primeras palabras que llegan a su mente al pensar en esta; él relacionó con la escritura la creatividad, la libertad y el lector, y en las situaciones escogidas por él, se orientó más a la escritura como una habilidad cuyo fin es responder a las necesidades académicas, dominando el sistema alfabético y ciertas técnicas, que a su vez permiten desarrollar la inteligencia y expresar intereses y emociones. Al respecto, en la entrevista manifestó que la escritura para él es la expresión de las ideas, “es la puesta en la realidad de ese pensamiento concreto” (Docente 1, comunicación personal, 2017) y que permite al estudiante plasmar la creatividad y la imaginación, reiterando las ideas que el docente tiene de la escritura como expresión y actividad creativa. En los datos recogidos en los cuadernos, se evidenció que la concepción de escritura que sobresale en su práctica pedagógica es la de actividad discursiva, por el enfoque que dio a las actividades, sin distar de la escritura como proceso.

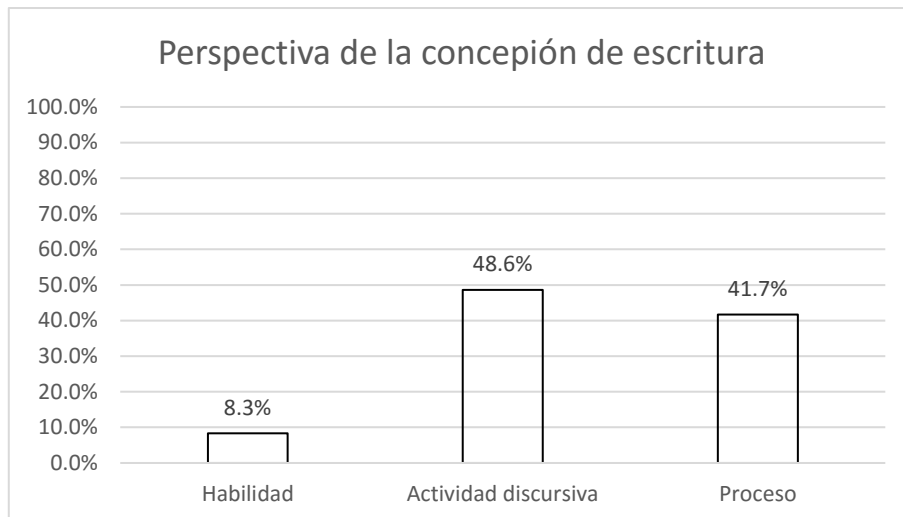


Figura 45. Perspectiva de concepción de escritura del docente. (Datos recogidos por la autora)

En la práctica de enseñanza del docente, el lector y la creatividad que tienen los estudiantes para expresarse son aspectos importantes y que se relacionan con la pedagogía crítica como enfoque teórico, ya que la práctica de la escritura no solo es una actividad escolar, sino que permite al estudiante relacionarse con un lector y hacer que esta trascienda en su cotidianidad. Esto se evidenció en el cuestionario en el que el docente se identificó con las situaciones que propician el acceso del estudiante a discursos sociales y la creación de significados e intereses que transforman su contexto social. En la entrevista el docente manifestó que la escritura permite a los estudiantes interesarse y conocer el contexto de otros estudiantes, de lo cual se pudo decir que se busca una función comunicativa, y que está sobrepasa los usos escolares, pues permite al estudiante la inmersión en contextos locales. De la misma manera dijo que la escritura permite “trabajar en esa parte de creación, de la imaginación” para construir mundos posibles.

Los resultados de los cuadernos en cuanto a la función aportaron a la consolidación de lo que el docente atribuye a la escritura a partir de sus prácticas, dejando evidenciar,

por ejemplo, que aunque atribuya una función que trasciende lo escolar, la mayoría de las actividades registradas en el cuaderno, este es el contexto que prima.

Contexto relacionado con las actividades		
Personal	No	47,2%
	Sí	52,8%
Escolar	No	4,2%
	Sí	95,8%
Familiar	No	100,0%
	Sí	0,0%
Local	No	100,0%
	Sí	0,0%
Nacional	No	100,0%
	Sí	0,0%
Global	No	100,0%

Figura 46. Contextos de las actividades de los cuadernos de 601. (Datos recogidos por la autora).

El docente a lo largo de los instrumentos hizo énfasis en la creatividad y la imaginación, las cuales se relacionan con el contexto personal del estudiante, esto se evidencia en los datos recogidos de las actividades de escritura del cuaderno, ya que los cuentos fueron los textos que más se redactaron en las clases, junto con las oraciones y las transcripciones del tablero que son más del contexto escolar. Por otro lado, los contextos familiar, local, nacional y global no permearon la escritura practicada en el aula, dejando de lado el poder crear significados de interés para su contexto.

Con respecto a las actividades de escritura que se han llevado a cabo en las prácticas de enseñanza el docente reconoció como muy importantes aquellas que se orientan hacia el concepto de actividad discursiva de la escritura, así:

Tabla 12

Actividades de escritura importantes en el aula

Muy importantes	Importantes
Escritura de experiencias	Ejercicios gramaticales

Pese a que el docente seleccionó como muy importante los artículos de opinión, no se evidenció su realización en los datos del cuaderno, pero el texto libre, que también fue seleccionado por el docente sí se evidenció en las actividades registradas en los cuadernos.

Tipo de trabajo solicitado		
Relación letra dibujo	No	100,0%
	Sí	0,0%
Transcripción	No	90,3%
	Sí	9,7%
Producción de texto libre	No	25,0%
	Sí	75,0%
Producción de texto guiada	No	97,2%
	Sí	2,8%
Resolver pruebas	No	100,0%
	Sí	0,0%
Dibujar	No	98,6%
	Sí	1,4%
Recortar y/o pegar	No	100,0%
	Sí	0,0%
Escribir palabras y/o frases	No	87,5%
	Sí	12,5%
Sopa de letras, crucigramas, etc.	No	98,6%
	Sí	1,4%
Relación de conceptos	No	98,6%
	Sí	1,4%
Análisis de estructuras textuales	No	100,0%
	Sí	0,0%
Léxico	No	100,0%
	Sí	0,0%
Categorías gramaticales	No	100,0%
	Sí	0,0%
Aspectos formales de la lengua	No	98,6%
	Sí	1,4%
Funciones de las letras (minúsculas, _mayúsculas)	No	100,0%
	Sí	0,0%
Características de las letras	No	100,0%
	Sí	0,0%

Figura 47. Tipo de trabajado solicitado por la docente de 601. (Datos recogidos por la autora).

Como se pudo observar, el texto libre (75%) fue el que más se registró en las actividades que quedaron consignadas en el cuaderno. Este tipo de texto contribuye a la creatividad y expresión de sentimientos y emociones que buscó incentivar el docente en la producción escrita de los alumnos de 601. El hecho de que este tipo de texto haya sido el que más se realizó, presenta coherencia con lo que plantea el docente respecto a lo que busca en sus prácticas de enseñanza.

En la entrevista el docente manifestó que las actividades de escritura que realiza en sus clases se basan en la producción de textos narrativos, ya que “les permite a ellos poner en práctica como la estructura de lo que lleva el texto. Adicional a ello pues, ellos, digamos que tienen bastante imaginación y les permiten hacer creaciones bien interesantes” (Docente 2, comunicación personal, 2017) Así se evidencia en los resultados de los cuadernos en cuanto a las tipologías textuales más vistas en las clases de 601, ya que estos textos se trabajaron en el 79,2% de las actividades que se realizaron de producción escrita por los estudiantes del curso 601.

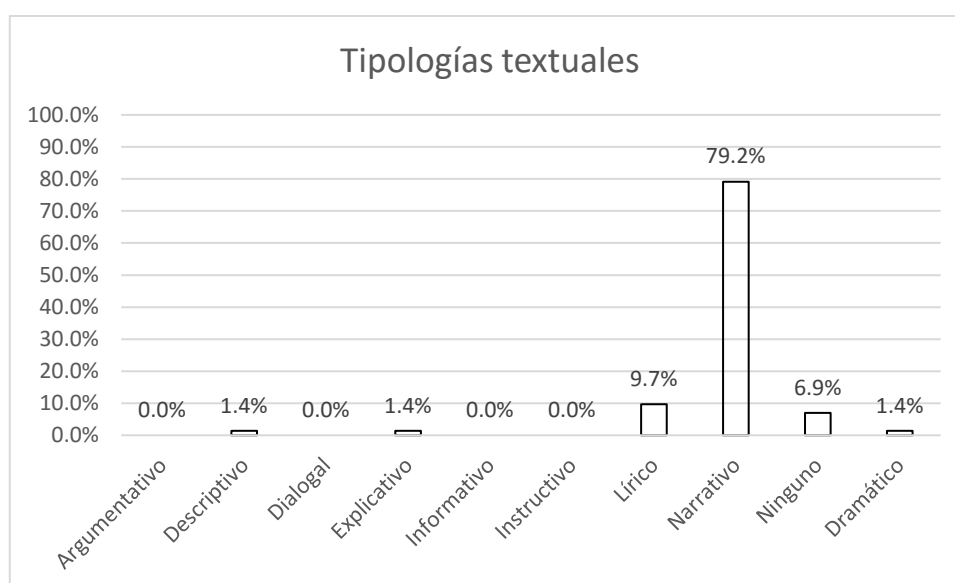


Figura 48. Tipologías textuales trabajadas en 601. (Datos recogidos por la autora)

De la misma manera, los cuadernos arrojaron información de las unidades de trabajo que se abordaron en las clases de lengua española de los estudiantes de 601.

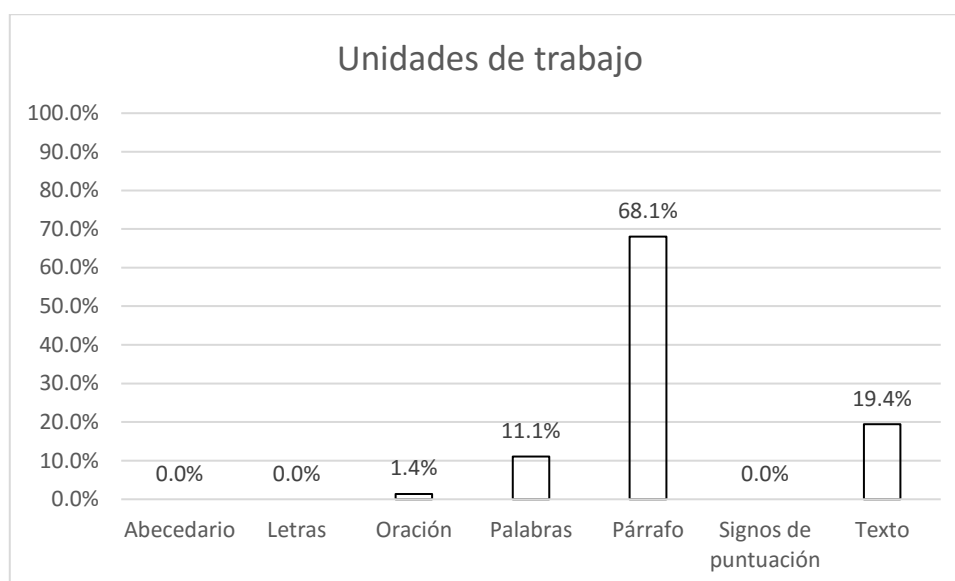


Figura 49. Unidades de trabajo de los cuadernos de 601. (Datos recogidos por la autora).

Como se pudo evidenciar, el párrafo (68,1%) y el texto (19,4%) fueron las unidades de trabajo que se abordaron en la mayoría de las actividades de escritura en 601. Esto tiene que ver con que las actividades giren en torno a la producción de textos libres, ya que hay un propósito de expresar y comunicar a partir de la creatividad, y no solo de escribir palabras que no están contextualizadas.

Por último, para analizar los aspectos referentes a la evaluación de los escritos de los estudiantes, se pudo evidenciar que para el docente cobra importancia, según lo manifestado en la entrevista, que los textos tengan una estructura y sentido claros, y que se aborde el tema a lo largo del escrito. También se tiene en cuenta la ortografía, pero no como factor determinante de la evaluación.

En el cuestionario, se evidenció que la ortografía y la coherencia y la cohesión del texto son elementos que estuvieron presentes en la evaluación de los escritos de los estudiantes. De la misma manera el poderse comunicar con su contexto también se

mostró como un elemento a evaluar, es decir, mostrar claridad y organización en las ideas.

En los resultados de los cuadernos, en cuanto a la evaluación se pudo evidenciar que las marcas evaluativas se limitan a los signos como chulitos, vistos, firmas, sellos, etc., y que estos no muestran evidencia de corrección o retroalimentación en las actividades de escritura.

Marcas evaluativas		
Letra o número	No	100,0%
	Sí	0,0%
Signos (Caritas, chulitos, vistos, firmas, sellos, etc.)	No	1,4%
	Sí	98,6%
Señalamiento del error	No	100,0%
	Sí	0,0%
Corrección	No	100,0%
	Sí	0,0%
Retroalimentación	No	100,0%
	Sí	0,0%
Uso de rúbricas de evaluación	No	100,0%

Figura 50. Marcas evaluativas en los cuadernos de 601. (Datos recogidos por la autora)

Este tipo de evaluación no es sumativa, es decir, no encasilla al estudiante en un número, pero tampoco es formativa, ya que no supone un punto de reflexión para el estudiante ni de mejora en su práctica de escritura. La falta de una rúbrica también merece atención, ya que no se presentaron los aspectos que se tendrían en cuenta en la evaluación, por lo que los estudiantes no estaban al tanto de los aspectos que se requerían.

Interpretando los resultados de los instrumentos aplicados a este docente, se pudo evidenciar que presentó más cercanía en sus prácticas de enseñanza a la concepción de escritura como un proceso, ya que propició la producción de la escritura respondiendo a estructuras formales y de estructura de los textos, los cuales se relacionan con los

contextos escolar y personal, pero no trascienden, a pesar de que en los referentes teóricos del maestro se pretenda lo contrario. Su enseñanza supera las prácticas tradicionales ya que no presenta problemas de fragmentación de las unidades de lengua, sino que promueve la escritura completa, con sentido y con propósito de expresar con creatividad los pensamientos.

Convergencias y divergencias de los casos

Los docentes del colegio Cundinamarca presentaron convergencia en que conciben la escritura como la expresión de la creatividad y la imaginación, ya que tienen referentes teóricos y concepciones para ejercer su práctica docente orientadas a la escritura como una actividad discursiva, pero esto no se ve reflejado en sus prácticas, ya que estas encaminan la escritura hacia una posición más instrumental, respondiendo a las necesidades escolares, es decir, limitando las prácticas a los contextos escolar, y en algunos casos al personal.

Los docentes presentaron divergencias en cuanto a las actividades, ya que la docente uno propuso actividades en las cuales se fragmenta la lengua y no propició la creación de textos en los estudiantes; el docente dos propuso actividades que se orientaron hacia la creación de textos con sentido y estructura, tendiendo al texto narrativo como referente de producción textual.

En la evaluación presentaron divergencias en cuanto a la reflexión a la que se debe inducir el estudiante, pues solo para la docente 1 este aspecto cobró importancia; sin embargo, se evidenció que en las prácticas de ambos docentes no se generan procesos de corrección ni retroalimentación, ni tampoco se da a conocer a los estudiantes criterios de evaluación.

El resultado de este análisis permitió determinar que las prácticas de la docente uno se inclinaron hacia la escritura como habilidad y en el docente dos hacia la escritura como proceso.

Conclusiones

A partir de los resultados se pudo concluir que los estudiantes sí se ven influenciados en su concepción de lo que es la escritura a partir de las prácticas que se evidenciaron en los docentes de los casos, y por las concepciones que los docentes reflejan a través de su discurso en el aula de lo que es la escritura y de lo que consideran adecuado (estrategias, actividades, evaluación) al enseñar la escritura en la escuela. Además, se concluyó que los estudiantes no alimentan su concepción solo en la escuela, sino también de las prácticas escriturales de su contexto familiar y personal, pero sí es la escuela la mayor influenciadora en la formación de la identidad de los sujetos escritores.

Es importante que los docentes transformemos nuestras prácticas en cuanto a los propósitos que le damos a la escritura en las aulas, que realmente se promueva la escritura genuina y con sentido en los estudiantes y que no sean transcritores; la evaluación que sea un punto de partida para escribir y no para coartar la expresión y la intención de los estudiantes. Esto es necesario para poder movilizar las concepciones de los estudiantes y que estos realmente hagan parte de la cultura escrita.

Bibliografía

- Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus escenarios*, (6).
- Badanelli, A., Mahamud, k. (2007) Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular. Un estudio de caso. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (2), 1-16.
- Bernal Ramírez, G. E. (2010) Enseñanza de gramática en Colombia: resultado de un análisis de cuadernos escolares. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 8(1),
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*, (62/63), 209-217.
- Camps, A. (2003a) Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: Puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En: *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAÓ
- Camps, A. (2003) Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida*. 24 (4), 2-11.
- Camps, A. (2004) Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Revista Lenguaje* (32), 7-27.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Castedo, M. (2007) Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y vida*, 28(2), 6-18.
- Chetty S. (1996). El método de estudio de caso para la investigación en pequeñas y medianas empresas. *Revista Internacional de Pequeñas Empresas*, 5.
- De la cruz, M., Pozo, J., Bosch, M., Baccalá, N., Huarte, M., Scheuer, N. y Bello, A. (2006). Las teorías implícitas de los niños acerca de la escritura. En J. Pozo, N.

- Scheuer, Pérez, M. Mateos, E. Martín, M. De la cruz. (Ed.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 153-170). España: Editorial GRAÓ.
- De Vecchi, G. & Giordan, A. (1995). *Los Orígenes del Saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada Editores.
- Diez, C. (2004). El enfoque constructivista de la escritura. En: *La escritura colaborativa en educación infantil: estrategias para el trabajo en el aula*. Barcelona: Horsori
- Difabio de Anglat, H. (2013). Evaluación de las concepciones de escritura académica en doctorandos en educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 241-261.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Construyendo Teorías de Investigación de Estudios de Caso. *Academia de Revisión de Gestión*, 14(4), 532-550.
- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- Ferreiro, E. (2013). Las inscripciones de la escritura. En E. Ferreiro (Ed.), *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (19-25). México: Siglo XXI editores.
- Gaitán, C., Campo, R., García, L., Granados, L., Jaramillo, J., & Panqueva, J. (2005). *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 63.
- Giordan, A (1987). *Los orígenes del saber*. Diada, Sevilla
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- Hernández, M. (2012). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Infancias imágenes*, 11(1), 99-106.
- Isaza, B y Castaño, A. (2010) *Herramientas para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje del segundo ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Janesick, V. J. (1998). Stretching. *Exercises for Qualitative Researchers*, 271
- Kalman, J. (2000). *La importancia del contexto en la alfabetización*. Recuperado de <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/bitstream/987654321/25478/1/2002-24-123-articulo1.pdf>
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación*, (46), 107-134.
- Kuperman, C., Grunfeld, D., Cuter, M., Castedo, M. y Torres, M. (2012). *La enseñanza de la lectura y la escritura*. Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. Recuperado de <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/3-focalizarlamirada.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Litwin, E. (2000) Las prácticas de enseñanza en la agenda de la didáctica. En: *Configuraciones Didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de cultura Económica.

- Ortiz M., López, T., García, M., Molina, G., Pernía, E., Busto I., Rosales D., Araujo E. (2008). Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura. *Revista Letras*, 51(79), 89-125.
- Páramo, (s.f.). *Grupos focales*. Doctorado Interinstitucional en Educación. Información suministrada a partir de entrevistas.
- Peña, P. Abarrán, P. Errázuriz, M. Lagos, C. (2016) Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 7-26.
- Pérez, M., Mateos, M., Scheuer, N., Martín, E. (2006) Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín, M. De la cruz. (Ed.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (p. 55-89). España: Editorial GRAÓ.
- Pozo, J. (1998). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. Trabajo presentado en la Primera Reunión del Proyecto: “*Los profesores y alumnos ante el cambio educativo*”, en el marco de la Red del Programa ALFA que coordina el Dr. J. I. Pozo de la Universidad Autónoma de Madrid: Unión Europea.
- Rodrigo, M. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, M. (2002) El lenguaje y sus funciones en la vida del niño. En: *Formación, interacción, argumentación*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Rogers, G., & Bouey, E. (2005). Participant observation. *Social Work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*, 231-244.
- Rubio, A. M. B., & Angulo, K. M. (2007). Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular. Un estudio de caso. *Avances en Supervisión Educativa*, (6).

Shön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Taladriz, C. (2014). *Jugar a "Ser...": Aproximaciones y análisis de los juegos de rol en la Educación Inicial* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1039/te.1039.pdf>

Vasilachis de Gialdino, I.(2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial, Barcelona, España. Recuperado en
<http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>

Yin, R. K. (1984/1989). *Case Study Research: Design and Methods*, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage