

Ajustes curriculares para la enseñanza de la escritura en tiempos de pandemia

-Estudio de caso en la IED Ricardo González de Subachoque-

Tesis para optar por el título de

Magíster en Educación

Presentado por:

Mónica Tatiana Antonio González

Director:

Jorge Jairo Posada

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Grupo de Investigación Educación

Bogotá, Colombia

2022

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN	8
1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.....	14
1.1. ¿Cómo ven y aplican el currículo los profesores?.....	14
1.2. Las concepciones de la escritura en el aula.....	26
1.3. La práctica de la escritura durante la Pandemia	43
1.4. Aportes de los antecedentes a la presente investigación	51
2. REFERENTES TEÓRICOS.....	55
2.1. Currículo y sus aportaciones a las políticas educativas del área de español.....	55
2.1.1. <i>Resumen histórico del currículo</i>	55
2.1.2. <i>Políticas curriculares en el discurso de los estándares y las competencias del área de Lenguaje en relación con la escritura</i>	59
2.1.3. <i>¿Cómo se evalúa la escritura en las pruebas estandarizadas?</i>	65
2.2. Concepciones teóricas de la escritura. En busca del sentido y la significación social y personal de lo escrito	70
2.2.1. <i>Producción textual, ¿En qué consiste escribir?</i>	71
2.2.3. <i>La escritura como acto político</i>	81
2.2.4. <i>La escritura que resignifica el sentido de la educación</i>	86
2.3. La pandemia y sus rezagos en la educación	90
3. DISEÑO METODOLÓGICO	96

4. ANÁLISIS DE DATOS	102
5. TRIANGULACIÓN	160
6. CONCLUSIONES	169
7. REFERENCIAS	¡Error! Marcador no definido.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1

Aportes de los antecedentes a esta investigación

Tabla 2

Respuestas de los docentes con respecto al plan de área

Tabla 3

Plan de estudios del área de Lenguaje grado sexto

Tabla 4

Respuestas de los docentes con respecto a la planeación de clase

Tabla 5

Respuestas de los docentes con respecto a las directrices del MEN

Tabla 6

Respuestas de los docentes con respecto al uso de libros de texto

Tabla 7

Respuestas de los docentes con respecto al concepto de currículo

Tabla 8

Respuestas de los docentes con respecto a las actividades sobre escritura

Tabla 9

Actividades de escritura

Tabla 10

Respuestas de los docentes con respecto a las dificultades de la enseñanza de la escritura

Tabla 11

Respuestas de los docentes con respecto al tiempo que dedican los docentes para la enseñanza de la escritura

Tabla 12

Respuestas de los docentes con respecto al nivel de importancia que tiene la escritura para los docentes

Tabla 13

Respuestas de los docentes con respecto a los beneficios que los docentes consideran que trae la escritura

Tabla 14

Respuestas de los docentes con respecto a la contribución de la escritura en el desarrollo de los procesos de pensamiento

Tabla 15

Respuestas de los docentes con respecto a la contribución de la escritura en el desarrollo de los procesos de pensamiento

Tabla 16

Respuestas de los docentes con respecto a los teóricos o la perspectiva de escritura que siguen los docentes

Tabla 17

Respuestas de los docentes con respecto a la planeación de las clases durante la pandemia

Tabla 18

Respuestas de los docentes con respecto a la concepción de la pandemia

Tabla 19

Respuestas de los docentes con respecto a las experiencias significativas sobre escritura en pandemia

Tabla 20

Respuestas de los docentes con respecto a los avances, logros y sorpresas en escritura durante la pandemia

Tabla 21

Respuestas de los docentes con respecto a las sugerencias para la enseñanza de la escritura

Tabla 22

Respuestas de los docentes con respecto a las actividades de escritura en pandemia

Tabla 23

Información de la Guía N° 1

Tabla 24

Información de la Guía N° 2

Tabla 25

Información de la Guía N° 3

Tabla 26

Información de la Guía N° 4

Tabla 27

Información de la Guía N° 5

Tabla 28

Información de la Guía N° 6

Tabla 29

Información de la Guía N° 7

Tabla 30

Información de la Guía N° 8

Tabla 31

Contraste entre el Marco teórico, las respuestas de Los Maestros y las Guías Académicas con respecto al concepto de currículo

Tabla 32

Contraste entre el Marco teórico, las respuestas de Los Maestros y las Guías Académicas con respecto al concepto de escritura

Tabla 33

Contraste entre el Marco teórico, las respuestas de Los Maestros y las Guías Académicas con respecto a los efectos de la pandemia y sus modificaciones en el currículo

AGRADECIMIENTOS

Este paso que he dado en mi formación como docente no hubiera sido posible sin la ayuda, asesoría y apoyo de varias personas que intervinieron directa o indirectamente en este proceso. No me queda más que agradecerles por toda la paciencia y la guía que tuvieron conmigo.

A Dios en primer lugar, por haberme permitido tener discernimiento para la elaboración de esta investigación.

A mis padres, a mi esposo, a mis hijos, que fueron impulso, inspiración y fortaleza para alcanzar esta meta.

A los docentes que muy amablemente compartieron sus saberes y experiencias académicas para poder efectuar esta investigación.

A mi compañera de estudio que con su apoyo me animaba a seguir adelante.

A mi asesor que con paciencia, constancia y sabiduría supo guiarme amablemente para alcanzar mi meta académica.

INTRODUCCIÓN

Dentro de las investigaciones de pedagogía, resulta importante para los docentes investigar su propia experiencia (Sthenhouse, 1975), con el fin de identificar, analizar y proponer alternativas y reflexiones sobre diferentes fenómenos que se dan en el aula. Sin lugar a dudas uno de los fenómenos actuales que más llamaron la atención y que causó incertidumbre y angustia fue la contingencia causada por el virus del COVID-19. Los procesos académicos salieron de su curso normal y todos los miembros de las comunidades educativas tuvieron que reinventarlos. Para la presente investigación es significativo indagar por los procesos de escritura que se llevaron a cabo durante este tiempo y reflexionar sobre las oportunidades y los obstáculos que se evidenciaron dentro del desarrollo de esta competencia del lenguaje.

Dicha investigación se lleva a cabo en la Institución Educativa Departamental Ricardo González está ubicada en el municipio de Subachoque, departamento de Cundinamarca, el cual cuenta con una planta docente de un total de 70 profesores, incluyendo directivos, de los cuales 35 son docentes de bachillerato. A la institución pertenecen 8 escuelas rurales, 1 escuela urbana de primaria y la sede principal de bachillerato, que tiene aproximadamente 1.000 estudiantes. Su enfoque de aprendizaje se basa en el aprendizaje significativo.

Teniendo en cuenta que las dinámicas educativas dieron un giro inesperado desde el año 2020 debido a la contingencia por el covid-19, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) diseñó parámetros para que las instituciones implementaran estrategias que contribuyeran con la continuidad de la educación aun cuando fuera desde casa. De ahí que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los planes de estudio, el Sistema de Educación Institucional (SIE) y las estrategias didácticas de los maestros tuvieran que ser

modificadas en cada institución para adaptarse a las circunstancias. Evidentemente fue un momento de incertidumbre académica y como sostuvo Rivas (2020) en su momento: “se ha desarmado el currículum. Está ahí el programa, pero ya se sabe que no se podrá abarcar completo, ni qué criterios usar para fraccionarlo y reorganizarlo. Es un interrogante” (p.3).

Por este motivo resulta interesante indagar y reflexionar acerca de las vicisitudes que acontecieron a los docentes en su experiencia pedagógica fuera del aula de clase y así saber cuáles fueron esos ajustes realizados para implementar con los estudiantes desde la distancia.

Durante este periodo surgieron las inquietudes de los docentes, los estudiantes y los padres de familia acerca de cómo se daría continuidad al proceso educativo que ya se habían comenzado, causa interés saber cómo fueron los ajustes que se tuvo que hacer para afrontar esta situación. Es por eso que esta investigación se centra en el análisis del trabajo que los docentes desarrollaron para modificar su currículum, sus planeaciones y las actividades, con el objetivo de obtener resultados favorables al finalizar el proceso escolar.

El currículum tuvo que ser modificado por los docentes en todas las áreas e instituciones educativas para que los estudiantes pudieran acceder a la enseñanza desde casa, tratando de evitar al máximo el aumento en la pérdida del año escolar o la deserción. Por ello, era necesario “crear una doble intencionalidad pedagógica [...] por un lado, la actividad que se propone al alumno, [...] por el otro, las indicaciones para las familias que lo acompañan” (Rivas, 2020, p. 8). Esto obligó al docente a diseñar guías académicas con contenido claro y actividades reguladas por criterios de evaluación flexibles, teniendo en cuenta la singularidad del contexto real de cada estudiante.

Es importante enfatizar en la labor del docente durante el tiempo de la pandemia, el cual tuvo que realizar una serie de ajustes e idear metodologías para que sus estudiantes pudieran llevar el proceso de aprendizaje en casa, de tal manera que no se viera del todo

interrumpido. “Por la significación que asigna al currículo en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo” (Barriga y Hernández citado 2002 por Quiza, 2018, p. 35), el docente, puede mostrar a través de currículo todas esas modificaciones que se realizaron por fuerza mayor, toda vez, que la elaboración y adaptación de dicho documento también tiene una función social, su objetivo está relacionado con la transformación y el profesor es el mediador entre la cultura y el estudiante.

En este sentido, es interés de la presente investigación reflexionar sobre los ajustes y la manera como el currículo tuvo que ser moldeado en el área de lenguaje, en lo que respecta al fortalecimiento de la habilidad escritora en los grados sextos de la IED Ricardo González del municipio de Subachoque, durante el año 2021 y principios del 2022. Varias investigaciones enfatizan en lo difícil que es por sí, la enseñanza de la escritura en el aula bajo condiciones de normalidad académica, resulta por lo tanto interesante indagar la manera como esta competencia fue trabajada en tiempos de pandemia o si por el contrario fue suprimida al momento de “reclasificar lo que se puede enseñar y aprender” (Rivas, 2020, p. 5), teniendo en cuenta que los tiempos y los criterios de evaluación cambiaron.

Si bien la escritura es en principio el proceso mediante el cual se alfabetiza el ser humano y aprende a diferenciar una grafía de la otra para formar palabras y frases, resulta muy vago decir que se ha aprendido a escribir solo en este sentido. Pues, “en el acto de la expresión escrita, intervienen, además, procesos más complejos que requieren reflexión, memoria y creatividad, seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc.” (Cassany, 1989, p. 17). En este sentido, esta investigación se centra en la forma como los docentes ajustan el currículo de los estudiantes de grado sexto enfatizando en el eje de la producción textual, de

tal manera que desarrollen y fortalezcan los conocimientos del código escrito y apliquen las estrategias necesarias de redacción utilizando procesos mentales superiores.

El currículo es institucionalizado y muestra las condiciones a las que se tiene que adaptar el profesor en el sistema, “dentro de unos parámetros que le vienen dados, y dentro de los que él mismo ha sido socializado y formado profesionalmente”, (Gimeno, 2007, p. 199) hay que hacer una especie de resistencia o mecanismo contrahegemónico si se quiere “concebir y entender cómo realmente los espacios escolares son lugares de reconstrucción de conocimiento y de la práctica prefigurada por los *curricula*, impuestos desde afuera a las instituciones escolares” (Gimeno, 2007, p. 197). En este sentido, la escritura forma parte de esa resistencia, pues, como dice Giroux (2003), la escritura

Se convierte así en un acto de producción cultural, una forma de «escritura» en la que el proceso mediante el cual el poder se inscribe en el cuerpo e interviene en la producción del deseo, el conocimiento y los valores no comienza con una pretensión particular de conocimiento posdisciplinario, sino son personas reales que articulan y reescriben sus experiencias vividas dentro de la historia, y no fuera de ella” (p. 240).

Por ello, no se limita a la decodificación de mensajes, ni a seguir un manual de instrucciones que indican la forma correcta de unir una idea con otra; Tampoco debe ser exclusiva de un área de aprendizaje. La escritura es un proceso interdisciplinario, capaz de enseñar a los estudiantes a pensar crítica y racionalmente sobre una materia. Es un proceso dialéctico entre múltiples factores, que le permite al sujeto explicar la relación que tiene con el mundo.

El papel del docente como mediador de la cultura (Gimeno, 2007), es de vital importancia, si se tiene en cuenta que las políticas educativas en Colombia, basadas en Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias (EBC) y Derechos Básicos

de Aprendizaje (DBA), “se sustentan en la visión técnico-instrumental, descritos como normas que son ajenas a la realidad de los contextos de los maestros e influye negativamente en la práctica de estudio” (Niño y Gama, 2013, p.170). El docente debe ser un diseñador de contenido de su propia actividad, en la medida que construye un planteamiento liberador para que progresivamente tenga un mejor control de su propia practica (Gimeno, 2007, p. 200). De esta manera dentro de la construcción del currículo uno de los protagonistas debe ser el docente, quien es conocedor de primera mano de los factores positivos y negativos de su práctica.

Así pues, tenemos tres categorías principales a trabajar en la presente investigación, por un lado el concepto de currículo y la forma como es entendido y modelado por los docentes en el aula, su sentido y relevancia en su práctica y su profesionalización docente; por otro lado, el concepto de escritura y la forma cómo se fortalecen los procesos y habilidades de escritura en el aula; todo esto bajo el influjo y la pandemia como factor decisivo en la modelación del currículo.

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, surgen las siguientes preguntas: ¿cuáles han sido los ajustes que los docentes han realizado en el currículo del área de lenguaje de la IED Ricardo González, durante el tiempo de pandemia, para la enseñanza de la escritura en los estudiantes de sexto?, ¿cuáles son las posibilidades y limitaciones a las que se han enfrentado los docentes de lenguaje durante la pandemia y el proceso de transición de la misma hacia la normalidad pedagógica curricular, para fortalecer la escritura en los estudiantes de grado sexto en la IED Ricardo González de Subachoque?, ¿cuáles son las actividades que los docentes del área de lenguaje implementaron para promover la escritura en el en grado sexto, durante el tiempo de pandemia y su transición?

Partiendo de estos interrogantes se han determinado los siguientes objetivos.

El objetivo general es analizar los ajustes curriculares que los docentes de lenguaje han realizado en el currículo del área de lenguaje de la IED Ricardo González, durante el tiempo de pandemia, para la enseñanza de la escritura en los estudiantes de sexto.

Los objetivos específicos son tres:

Identificar las posibilidades y limitaciones a las que se han enfrentado los docentes de lenguaje durante la pandemia y el proceso de transición de la misma hacia la normalidad pedagógica curricular, para fortalecer la habilidad escritora en los estudiantes de grado sexto en la IED Ricardo González de Subachoque;

Reconocer las propuestas de enseñanza de la escritura en los materiales educativos elaborados por los maestros en tiempos de pandemia;

Identificar las concepciones que tienen los profesores sobre el currículo y la enseñanza de la escritura en la educación escolar.

Se ha presentado entonces el mapa de ruta que regirá la presente investigación y que espera analizar y rescatar las experiencias de los docentes de Lenguaje con respecto a las estrategias de enseñanza de la escritura que se realizaron en tiempos de pandemia. A continuación, se presentan los antecedentes de investigación, seguido de los referentes teóricos y la metodología, cuyos componentes contribuirán con el análisis de los instrumentos y la triangulación de los resultados.

1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, es necesario enfatizar en los procesos de escritura que se llevaron a cabo durante el tiempo de pandemia, por ello dentro de los antecedentes se analizaron investigaciones sobre tres aspectos: 1. ¿Cómo ven y aplican el currículo los profesores?; 2. Las concepciones de la escritura en el aula; y 3. El ejercicio de la escritura durante la pandemia.

Dentro de los antecedentes de la investigación se analizaron diez documentos conformados por seis tesis nacionales de maestría, una tesis de doctorado extranjera, un artículo de investigación de maestría nacional, una tesis de doctorado extranjera, un artículo de investigación nacional y dos artículos de investigación extranjeros. A continuación, se presentan los objetivos, metodología, autores y conclusiones a las que llegaron las anteriores investigaciones y al final se presenta un cuadro que muestra los aportes a esta investigación.

1.1. ¿Cómo ven y aplican el currículo los profesores?

La tesis de maestría titulada *“El currículo y sus efectos en la enseñanza de lengua castellana: un estudio de caso en secundaria”* de la tesista Katherine González Vargas (2018), de la Universidad de los Andes, tiene como pregunta problema: ¿cómo opera en realidad la alineación curricular en la enseñanza del castellano y cuáles son sus efectos en el aprendizaje de la asignatura en 10° y 11° en la Institución Educativa Carlos Lleras Restrepo de Ibagué?

Según esta investigación, el currículo debería estar alineado entre las directrices del estado y la escuela, pero la mayoría de las veces las propuestas curriculares no pasan del diseño, pues no permean en las aulas, ni producen cambios significativos. Además, González (2018) sostiene que, muchas decisiones curriculares del docente para su clase hacen parte de

análisis subjetivos basados en principios éticos, políticos o pedagógicos del deber ser en la enseñanza de la Lengua Castellana, por lo que la desalineación entre uno y otro es evidente.

El objetivo general de esta investigación buscó establecer la forma como se alinea o no el currículo desde una concepción amplia del mismo, y su objetivo específico se basa en “describir el efecto que genera dicha alineación curricular en el área de lengua castellana en los estudiantes de 10 y 11 de la Institución Educativa Carlos Lleras Restrepo de Ibagué” (González, 2018, p. 18).

Dentro del desarrollo de la investigación la tesista buscó analizar el concepto de currículo desde una perspectiva histórica y desde una perspectiva teórica. La perspectiva histórica está respaldada por las investigaciones de Montoya (2016), quien prefiere hablar de nociones de currículo dadas las ambigüedades que existen en el término. Según Montoya (2016), la historia del currículo en Colombia se ha basado en 4 etapas: *escuela tradicional*, *escuela activa*, *currículo técnico* y *currículo crítico*. La primera busca formar hombres de bien dentro del marco de la religión, la disciplina y la obediencia. La segunda parte en Colombia con el reconocimiento de las ciencias sociales y la experimentación, aquí el hombre es un ser que aprende activamente y no es mero receptor de información. En la tercera, el estado retoma las directrices de la educación y crea el SENA, además de proponer nuevos diseños curriculares basados en el diseño instruccional que busca alcanzar objetivos y ubica al maestro como un agente acrítico del currículo. El último, es una respuesta al currículo técnico el cual busca reivindicar la labor del docente como sujeto que reflexiona y transforma su quehacer pedagógico teniendo en cuenta las realidades de la escuela.

Desde la perspectiva teórica, la investigadora se basó en los estudios de George Posner, quien sostiene que los tipos de currículo son 5: *oficial*, *operativo*, *oculto*, *nulo* y *adicional*. El primero se refiere a los planes de estudio y toda normatividad estatal que se

ofrece como base al docente para la enseñanza de su área de interés y los objetivos que debe cumplir. El segundo se basa en lo que el docente realmente enseña en el aula a sus estudiantes. Y se centra en los conocimientos que ofrece y la manera como los evalúa. El currículo oculto es aquel que tiene un impacto más profundo en los estudiantes y se basa en las maneras de habitar el mundo. El currículo nulo busca pensar las razones por las que a algunas áreas se les da más importancia en el currículo, oficial. El último currículo tiene en cuenta las actividades que van más allá del aula, (deportes, banda marcial, etc.).

Otro aspecto que analizó González (2018), son los referentes curriculares que el Ministerio de Educación Nacional ha propuesto como directrices. Estos documentos son: los *Lineamientos Básicos de Aprendizaje (1998)*, los *Estándares básicos por competencias (2002)* y lo *Derechos Básicos de Aprendizaje (2015-2017)*. Según la investigadora los lineamientos promueven el desarrollo del pensamiento crítico en el aula, dentro de las áreas fundamentales del saber y su objetivo se desliga de la mera recepción de información. Los estándares describen los contenidos que se tendrán en cuenta en cada ciclo académico (6°-7°, 8°-9°, 10°-11°) y los ejes que direccionan el aprendizaje en el aula. *Los Derechos Básicos de Aprendizaje*, por su parte, proponen de manera detallada qué y cómo enseñar en las áreas fundamentales, consecutivamente año a año, dando como resultado que los estudiantes alcancen los objetivos planteados en los Estándares.

El último apartado que desarrolló se basa en las investigaciones sobre el currículo de lengua castellana en Colombia. González (2018), recurre a la investigación de Arias C. (2012), quien trata de evidenciar los problemas de lectura y escritura en el aula. Su hipótesis sostiene que se debe partir de las necesidades y expectativas de los estudiantes. Otro documento indagado fue el elaborado por la Secretaria de Educación de Medellín en el que se diseñaron elementos disciplinares, didácticos, contenidos, indicadores, pautas de planes

especiales de apoyo, para el desarrollo de las áreas fundamentales en los diferentes niveles con el fin de conectar las áreas a los proyectos educativos.

Otros autores a los que recurrió la tesista, son Gómez y de Castro (2014) quienes, proponen realizar una jerarquía de los pasos a seguir para realizar un currículo que tenga en cuenta a los profesores, estudiantes, escuela y políticas educativas, estas últimas serían la base inicial, seguidas de la revisión de los Estándares Básicos de competencias. Otra investigación es la propuesta de Envigado que busca que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas en diferentes situaciones y contextos, relacionándolas con las competencias ciudadanas. En Barranquilla también realizaron unas guías didácticas que presentan la fundamentación conceptual sobre la educación por competencias. No podía faltar el análisis crítico de Jurado (2003) donde tiene en cuenta las nociones de currículo, pedagogía y evaluación. En su análisis, Jurado (2003) resalta el hecho de que el MEN hubiera reconocido la labor intelectual de los docentes.

Con esto la autora de la tesis enfatizó en la importancia que los docentes participen en la reformulación de políticas educativas, reconocimiento de su profesionalismo y que las formas como se piensan y ejecutan el currículo incide en los estudiantes.

Las conclusiones a la que llegó la tesista son:

La desalineación entre el currículo del Estado y el que manejan los profesores en la escuela permanecerá en tanto el primero se centre en visiones instrumentales ya que en la realidad de las aulas, el currículo se construye de manera democrática y flexible, con visiones más contextuales y menos instrumentales” (Rodríguez, 2018, p. 8)

Además, González (2018) sostuvo que la desalineación no solo se encuentra entre Estado y escuela sino que existen contradicciones internas entre los documentos oficiales, a saber, los Lineamientos, los Estándares y los DBA. También hay contradicciones de forma

y de fondo dentro de los conceptos de currículo oficial, operativo y oculto. Sin embargo, la autora sostiene que dicha desalineación permite hacer una sistematización y selección de la información para una reflexión que dé lugar a una nueva manera de pensar el currículo de Lengua Castellana.

Por otro lado, se requiere trabajo en equipo para la redefinición del concepto de currículo, por lo menos de manera institucional y es importante la indagación y actualización permanente sobre dicho concepto. La investigadora se planteó algunas preguntas que surgieron de la investigación y están basadas en la manera que se puede lograr un currículo funcional, ¿Cuál es el papel del docente, ¿cuáles son los intereses del currículo actual y cómo entender la desalineación que se da en el currículo?

La segunda tesis es la de Quiza (2018), en su tesis de maestría titulada “*Evaluación del currículo del área de lengua castellana en relación con las pruebas saber 11*”, dio cuenta de la importancia de la evaluación en la educación y de cómo esta permite mejorar y/o transformar las prácticas educativas. Se realizó la evaluación al currículo del área de lengua castellana, en el colegio Nueva Roma I.E.D (Institución Educativa Distrital), a razón de los bajos resultados obtenidos en las pruebas saber 11 en los años 2016 y 2017.

Estos resultados se evidencian en “la prueba evaluada por el ICFES de lectura crítica, donde la mayoría de los estudiantes no logró obtener un resultado favorable” (Quiza, 2018, p. iv).

Se realizó un rastreo de antecedentes nacionales e internacionales, los cuales brindaron bases metodológicas para la elaboración de la evaluación, tales como “el enfoque descriptivo evaluativo desde lo cuantitativo y cualitativo, de igual manera se centró la atención a la metodología de los docentes, puesto que; del desarrollo de estas depende en gran medida el éxito de la educación” (Quiza, 2018, p. v).

La tesista desarrolló en el marco teórico la conceptualización de evaluación, currículo, lineamientos y estándares de lenguaje y la prueba SABER 11 Y la sección de lectura crítica.

Quiza (2018) identificó en su investigación la importancia del “fortalecimiento del lenguaje, desde el trabajo por competencias, la integración curricular y la apropiación de los documentos del M.E.N” (Quiza, 2018, p. XIII). Buscó analizar el currículo del área de Lenguaje y los componentes de lectura crítica y su relación y pertinencia con las pruebas saber y así proponer estrategias de mejora para la competencia lectora y las pruebas. Por ello su pregunta de investigación es: ¿Cuál es la pertinencia del currículo del área de Lengua Castellana, en relación al componente de lectura crítica y a los bajos resultados obtenidos en las pruebas saber 11° en los años 2016 y 2017 en el colegio Nueva Roma IED?

Su objetivo general fue: “Evaluar la pertinencia del currículo del área de lengua castellana para determinar su relación con las pruebas saber 11 en su componente de lectura crítica y de esta manera proponer acciones de mejora, que permitan fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes” (Quiza, 2018, p. XIV).

En los antecedentes destacó el trabajo de Flórez (2011) y Mendoza (2009) por proponer una evaluación curricular desde una investigación descriptiva de tal manera que sea más precisa y guiada. También buscó fortalecer las competencias comunicativas a través del currículo. En estos términos, según Quiza, la calidad educativa se basa en el proceso de planificación, revisión y análisis de las competencias.

La evaluación para la autora se basa en una construcción de conocimiento que permite planificar, reflexionar, elaborar y proponer soluciones a las dificultades que se presenten en los procesos educativos de cada estudiante. De esta manera la evaluación “es un juicio de valor fundamentado en información recogida” (Quiza, 2018, p. 22). Para la investigadora, el

contexto es muy importante en la evaluación, puesto que influye en el proceso educativo. La evaluación es investigar y el docente debe prepararse y actualizarse para contribuir con la transformación del educando dadas “las exigencias y la demanda de la sociedad actual” (Quiza, 2018, p. 24)

Uno de los autores que trabajó Quiza (Cerde) clasifica los modelos evaluativos en: descriptivo (quehacer), explicativo (razones y causas), comprensivo (valor y sentido a los sujetos), experimental (tomar medidas), investigación acción participativa (acciones realizadas en un contexto), basado en objetivos (formula objetivos). Por último se encuentra la evaluación de programas, que consiste en realizar un plan sistemático y técnico, para reconocer información rigurosa sobre los procesos del educando dentro de un programa. De tal manera que se pueden identificar cuáles deberían ser los aspectos a mejorar y así alcanzar la calidad educativa. Para la evaluación del currículo, la autora seleccionó la propuesta de Casarini (1999), la cual se basa en una evaluación holística que analiza la relación secuencia, y viabilidad del currículo (formal, oculto y real), dentro de una perspectiva constructivista abierta, que está centrada en los estudiantes.

Con respecto al currículo, la autora lo relaciona no solo el plan de estudio de cada área de conocimiento, sino con las actividades que se llevan a cabo en el aula y el contexto que rodea a la institución educativa. También es un plan de acción sobre el proceso de enseñanza. Es un documento flexible que tiene que adecuarse al momento en el que se diseña, según las exigencias de la sociedad y el contexto, haciendo una síntesis cultural de la realidad que rodea a la institución, por ello debe elaborarse por toda la comunidad (Quiza, 2018, p. 32); el docente también debe conectar su conocimiento pedagógico en la práctica y esto se debe reflejar en el currículo. Según la autora, debe estar enfocado en las necesidades

de los estudiantes y en las metas educativas. Por eso debe ser planeado de manera ordenada y sistémica.

Los tipos de currículo que analiza la autora son: 1) formal, el cual contiene la información expresa en el documento que rige dentro de la institución; 2) real, es la puesta en marcha del currículo formal dentro del aula y las vicisitudes que encuentre el maestro; 3) oculto: son las enseñanzas no explícitas en el aula, como el sistema de valores manejados en el aula y los procesos de socialización. El currículo es un programa educativo que direcciona los procesos de las instituciones por tanto debe dar cuenta de las necesidades propias del contexto (Quizá, 2018, p. 35). Por ello, se tiene que realizar una evaluación constante al currículo. También tiene una función social, su objetivo está relacionado con la transformación y el profesor es el mediador entre la cultura y el estudiante, por la significación que asigna al currículo en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. (Barriga y Hernández citado 2002 por Quiza, 2018, p. 35), sus contenidos deben abarcar el saber que, saber hacer y saber ser y se enfocan en el desarrollo de competencias y no en la repetición o memorización de temas.

Por otro lado, Quiza (2018) sostiene que en los Estándares Básicos por Competencias del lenguaje del M.E.N (2006), se hace énfasis en la función del lenguaje y si se convierte en parte esencial del ser humano, visto en tanto ser social e individual. Como ser individual se debe buscar el fortalecimiento en su producción, que refiere a la capacidad de generar significados para expresar su realidad; y la comprensión, vista como la búsqueda de significados. Por tanto, los Estándares en Lengua Castellana proponen realizar actividades de: abstracción, análisis, síntesis, inferencias entre otras.

La autora además hizo un recuento de la forma en que se deben implementar los estándares en el proceso educativo. Para la comprensión de textos se sugiere evaluar la calidad de los apuntes, y para la lectura crítica la autora habla de que esta se realiza en las pruebas Saber 11 para evaluar el nivel de análisis e interpretación en diversas tipologías textuales y su meta es contribuir al mejoramiento de las competencias comunicativas.

El proyecto se realizó desde el enfoque investigativo mixto dentro del cual se recolecta información de tipo cualitativo y cuantitativo, permitiendo el acercamiento a la realidad y la obtención de datos confiables. La parte cualitativa se basó en el análisis de documentos como el currículo del área de lenguaje y los componentes de la prueba SABER 11 y el cuantitativo en los resultados en encuestas a estudiantes, docentes y coordinadores. Su autor base en esta parte de la investigación es Méndez (2003), ambas vertientes de la investigación mixta permiten ofrecer una pauta para detectar las oportunidades de mejora.

Las conclusiones a la que llegó la autora se basan en el hecho de que el currículo no fue realizado en colaboración con los docentes, lo que hace un poco más difícil el aprendizaje, sin embargo el modelo pedagógico de la institución favorece el aprendizaje. Sugiere que se debe enseñar las competencias desde grado primero. Fortalecer la investigación, crear estrategias innovadoras para llamar la atención de la lectura en los estudiantes y que estos a su vez tengan la disposición de aceptar nuevas estrategias. Propone desarrollar en los estudiantes la habilidad de diferenciar las tipologías textuales y los niveles de lectura.

Por otro lado, Humánez (2015) en sus tesis de grado “*Problemáticas y retos de los estándares de lengua castellana: una mirada desde la perspectiva sociocrítica -Estudio de Caso en la Institución Educativa Camilo Torres, Montería-*” indagó sobre la implementación de los estándares de lengua castellana en el currículo propuesto en la institución y la forma como este contribuye en el mejoramiento de los resultados de las Pruebas Saber. Así, se

identificaron sus permanencias, transformaciones y, por medio de ellas, se descubrieron las dificultades y los motivos por los cuales los resultados en dichas pruebas no son los mejores. Así mismo, la autora hizo unas recomendaciones para que los docentes de la institución tengan en cuenta para mejorar su práctica docente.

El objetivo de esta investigación consistió en caracterizar la incidencia que ha tenido la política de Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana en las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes de la Institución Educativa Camilo Torres de la ciudad de Montería, con el fin de construir colectivamente alternativas que fortalezcan los procesos argumentativos e interpretativos de los estudiantes de los grados 5°, 9° y 11° de Básica y Media desde una perspectiva socio-crítica. La autora sostiene que:

En Colombia ha prevalecido un paradigma de medición, control, clasificación y la formulación de los estándares que busca responder con las intencionalidades del currículo técnico, desde temáticas abordadas por áreas, disciplinas aisladas y neutrales en el estudio de los problemas sociales. (Humánez, 2015, p. 17)

Estas son las preguntas que la autora se formuló para el desarrollo de la investigación acerca del currículo en el área de lengua castellana:

¿Cuál ha sido el impacto de la política de estándares en lengua castellana en relación con las prácticas pedagógicas en Educación Básica y Media?, ¿Desde la práctica pedagógica, cómo se estarían contextualizando los estándares para el desarrollo de las competencias en Lengua Castellana?, ¿Cómo inciden las prácticas pedagógicas para fortalecer los procesos de interpretación y argumentación en los estudiantes de 5°, 9° y 11° Básica y Media en el área de Lengua Castellana?, ¿Qué estrategias didácticas podrían fortalecer los procesos de interpretación y argumentación de los estudiantes desde una perspectiva socio-crítica?, ¿Qué alternativas se podrían

implementar desde la perspectiva socio-crítica para re- significar los estándares en competencias en el área de Lengua Castellana y fortalecer los procesos interpretativos y argumentativos?. (Humánez, 2015, p. 14)

Dentro del marco teórico, Humánez (2015), definió y analizó las categorías desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la cual busca lograr en la educación, un escenario en el que se pueda dignificar la condición humana de tal manera que sea la educación un medio para alcanzar la autonomía, y la libertad. Sin embargo, la realidad de nuestro país busca con afán mercantilizar la educación, asignando a cada miembro de la comunidad educativa un rol del cual no puede evadirse en tanto que conllevaría un desajuste en el objetivo de las políticas educativas que busca controlar y homogenizar al ser humano, formando mano de obra lista para producir en el mundo capitalista. En este sentido, las políticas educativas buscan proporcionar unos mínimos de enseñanza que se enfoquen sobre todo en el desarrollo de competencias laborales. “La propuesta crítica en educación no se conforma con que el estudiante aprenda, sino que aprenda para transformar el mundo, que el paso por el proceso educativo lo lleve a la transformación cualitativa de su contexto” (Humánez, 2015, p. 42).

En el segundo apartado del marco teórico, Humánez, describió y explicó el origen del término currículo. Realizó un paneo histórico que abarca desde la Antigua Grecia, atravesando la Edad Media, el Renacimiento y su necesidad de aprender a leer y a escribir y la Modernidad. Explicó el rol de la iglesia y la fundación de las universidades como centro de acercamiento al conocimiento. Mencionó la agrupación de los estudiantes, el currículo básico y el especializado que se aplicó en Estados Unidos, y la importancia del libro de texto.

Con el libro *The Curriculum*, de Franklin Bobbit, el término entró en la jerga educativa. El autor sostenía que los contenidos de la educación debían ajustarse a las

necesidades de la sociedad del momento, en ese sentido, la educación debía girar en torno al proceso de industrialización de la época.

En el tercer capítulo realizó un análisis y reflexión sobre los Estándares en el currículo, y sus implicaciones en el contexto latinoamericano en general, y en las pruebas Saber en particular:

Teniendo como base antecedentes de autores críticos como Santos (2003), Diez (2013), Gorostiaga (2011), al mismo tiempo se realiza una reflexión para comprender la variedad de conceptos y significados desde el valor del lenguaje, con una visión crítica, específicamente en los niveles 5°, 9°, y 11°, donde se aplican las pruebas censales, que centralizan los saberes, unifican el currículo y limita el proceso de enseñanza y aprendizaje a los resultados de una evaluación, la cual desconoce la heterogeneidad de la población estudiantil. (Humánez, 2015, p. 22)

En la metodología, la autora usó técnicas e instrumentos de tipo cualitativo como el taller, y la encuesta, de tipo cuantitativo. También se tuvo en cuenta un enfoque hermenéutico-crítico, desarrollado por la estrategia estudio de caso de Simons (2011) y el análisis de la información se realiza, desde el punto de vista de Elliot Eisner (1998), que en su libro *El ojo ilustrado*, pretende “desarrollar una apreciación más compleja de las consideraciones éticas en la investigación cualitativa” (p. 3). La investigación estuvo centrada en:

Las propuestas híbridas que incluye lo cualitativo y lo cuantitativo, por lo que la estrategia aplicable es el estudio de caso, usando el instrumento encuesta, de carácter cuantitativo combinado con otros instrumentos llamado talleres, el cual son de carácter cualitativo, lo que determina que no hay que usarlos por separados, si ambos aportan significativamente a los objetivos planteados. (Humánez, 2015, p. 24).

La conclusión a la que llegó la investigadora es que los docentes del Colegio Camilo Torres tienen concepciones muy diversas acerca de la implementación de la política de estándares. Teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad de Mocarí, los docentes crearon un currículo único centrado en el fortalecimiento de las competencias evaluadas en las pruebas estandarizadas. De tal manera, buscan posicionarse en dichos resultados sacrificando su profesionalismo docente y sometiéndose al discurso de medición y control, afectándose así la autonomía institucional, trabajan en el desarrollo de contenidos del plan curricular, ocasionando un fraccionamiento del conocimiento y le restan importancia a la formación integral. No se han interpretado reflexivamente los estándares y esto hace que se debilite “la innovación metodológica de los procesos orales y escritos en situaciones comunicativas contextuales” (Humánez, 2015, p. 11).

1.2. Las concepciones sobre la escritura en el aula

Espinosa (2018), en su trabajo de investigación titulado “*Enseñanza de la escritura en la escuela: qué, cómo y por qué enseñan así los docentes*”, mostró la manera en que las maestras de escuela enseñan la escritura y cuáles son las representaciones que tienen acerca de esta habilidad comunicativa y las maneras que tienen de enseñarla. Enfatizó en el enfoque de la escritura como proceso y algunas de las dificultades para superar el enfoque de enseñanza de la escritura como producto, pues el enfoque de proceso todavía es superficial, señalando también que por lo general, los docentes usan prácticas eclécticas para la enseñanza de la misma.

La autora planteó el siguiente objetivo de investigación “Caracterizar y comprender las prácticas de enseñanza de la escritura de docentes de 6° básico de escuelas públicas y subvencionadas de Santiago” (Espinosa, 2018, p. 5). La autora realizó reflexiones como las siguientes: cabe enfatizar en el papel importante que juega la escritura para el ser humano,

en tanto le permite, no solo comunicarse, sino también fortalecer su desempeño en la academia o a nivel profesional, sirve para plasmar la representación del mundo y la sociedad, formando así, una identidad discursiva y también es un medio de poder y acción social para los individuos. Hay que tener en cuenta que la escritura en la actualidad se ve modificada por las tecnologías y la sociedad globalizada.

Una de las cosas en las que enfatizó Espinosa (2018), es que la enseñanza de la escritura todavía es una práctica poco implementada en el aula, y por ello afirma la necesidad de implementar una política instruccional de escritura para que sea aplicada en las instituciones de Chile. También manifestó que además de la función comunicativa, la escritura cumple otras cuatro funciones relevantes para la vida social y para el desarrollo de los sujetos: por un lado, habilita a las personas para desenvolverse en los ámbitos profesionales y académicos; por otro lado, es un medio de construcción y expresión de la propia identidad; además, es una poderosa herramienta de aprendizaje y; por último, es un medio de acción social (Espinosa, 2018).

Una de las dificultades de la sociedad actual con respecto al aprendizaje de la escritura, no tiene que ver tanto con la alfabetización sino con el nivel de calidad de los textos que se escriben y esto se debe a que los docentes emplean muy poco tiempo en el aula a la enseñanza de la escritura. A la autora le interesa analizar la manera como los docentes “interpretan las actividades socioculturales en el aula, pues esta interpretación influye en la forma en que responden a dichas actividades” (Dyson y Genishi, 2005 citados por Espinosa, 2018, p. 3).

La enseñanza de la escritura “no se aborda [...] como una herramienta de aprendizaje y de transformación del conocimiento sino como como conocimiento del código notacional” (Espinosa, 2018, p. 4). De allí, nace la pregunta de investigación: ¿qué y cómo enseñan

escritura los docentes de 6° básico y por qué enseñan así? Y su objetivo general fue: “Caracterizar y comprender las prácticas de enseñanza de la escritura de docentes de 6° básico de escuelas públicas y subvencionadas de Santiago” (Espinosa, 2018, p. 4).

La metodología de investigación fue cualitativa exploratoria, es en particular un estudio de casos con muestra intencionada de tres aulas, recogiendo información de diversas fuentes, se video-grabaron las clases de escritura y se recopilaron textos escritos por los estudiantes. También se realizaron entrevistas semiestructuradas a las docentes para explorar sus representaciones sobre la escritura. Las fuentes de información fueron analizadas con el software NVivo, basadas en la Teoría Fundamentada con el método de comparación constante.

Las conclusiones a las que llegó la autora Espinosa (2018) sostienen que es difícil enseñar al tiempo el qué decir y cómo decirlo en escritura, así que privilegian el qué decir, y el cómo decirlo lo limitan a la corrección lingüística. El aprendizaje de la escritura como procesos depende de la educación de las docentes, su manera de dar las instrucciones en el aula y su estilo de evaluación. También influyen en la enseñanza, las representaciones que los docentes tienen de los estudiantes y del aprendizaje, incluyendo la presión del sistema educativo y la cultura escolar. La autora manifestó que:

La formación docente en didáctica de la escritura debe tener una especial preocupación por develar y transformar aquello que los docentes estiman como los aprendizajes más valiosos, en este caso, para qué se escribe en la actualidad y cuál es la finalidad de aprender sobre la lengua para escribir. (Espinosa, 2018, p. VI)

Botello (2013), en su tesis de grado *La escritura como proceso y objeto de enseñanza* tuvo como objetivo “analizar las concepciones que tienen sobre la escritura académica algunos maestros de las áreas fundamentales (matemáticas, castellano, c. naturales, ciencias

sociales), de diversas instituciones educativas de educación media de la ciudad de Ibagué” (Botello, 2013, p. 8). Buscó entonces contrastar y caracterizar lo que los maestros entienden por escritura, así como la relación entre dichas concepciones y las estrategias utilizadas en el aula para la enseñanza de esta habilidad. “Estudiar los paradigmas mentales del maestro es fundamental, debido a que, orientado por estos, el docente propone objetivos, organiza secuencias didácticas, utiliza materiales específicos, prioriza desempeños y actividades, durante sus planeaciones y durante el desarrollo de sus clases” (Pimiento, 2012, citado por Botello, 2013, p. 11).

La autora justificó su investigación con tres argumentos fundamentales: 1) la escritura permite desarrollar habilidades de pensamiento como la síntesis, la selección y la comparación, esto requiere que se desarrolle cierta autoridad cognitiva; 2) la poca claridad que tienen los maestros con respecto a lo que en realidad significa la escritura o su función principal, por lo tanto, dentro del aula se evalúa el texto final mas no el proceso que llevó a cabo para la realización. Los estudiantes tampoco tienen el hábito de la escritura y no diferencian entre la oralidad y la escrituralidad; 3) es necesario preparar a los estudiantes para que se desempeñen asertivamente en contextos como la universidad, de tal manera que puedan producir conocimiento académico en un producto epistémico. Esto es importante, según la autora, porque cuando los estudiantes llegan a edad universitaria, todavía los estudiantes no han adquirido habilidades de lectura ni de escritura, pues esta última se centra en aspectos normativos como la gramática y la ortografía, y dejan de lado procesos de estructuración de ideas o vínculos con situaciones retóricas o géneros (Botello, 2013).

La autora resaltó la importancia de que la enseñanza de la escritura no sea una labor única y exclusiva de los docentes de lenguaje, sino que sea una tarea colectiva en la que deben intervenir todos los docentes de las diferentes áreas de aprendizaje.

Además, utilizó un término muy importante que rodea toda su investigación y es el de concepciones, es decir, como esas representaciones que tienen los docentes acerca de la materia que enseñan y todas las creencias, estrategias y actividades que realizan, están llenas de las concepciones personales dadas por su formación o experiencia, por ello son pocos los docentes que reflexionan sobre su labor y promueven un trabajo transversal, así como son pocos aquellos que le dan un enfoque a la escritura por fuera de la sintaxis, la gramática o la reproducción del contenido, dejando de lado la escritura como herramienta de desarrollo cognitivo.

También se relega la importancia de la escritura y se presta más atención a los procesos de lectura. Esto se debe, según la autora, a la prevalencia que las instituciones le dan a la preparación de los estudiantes para la presentación de las pruebas SABER, las cuales se basan principalmente en lecturas e interpretación de textos, pero omiten la evaluación de textos escritos.

Por otro lado, las concepciones de la escritura limitan su significado y función a la comunicación y obvian su labor dentro del desarrollo de habilidades de pensamiento. Los docentes utilizan la escritura solo como medio para consignar los contenidos vistos en las temáticas de su área, los cuales solicitan reproducir de manera exacta en sus evaluaciones o trabajos, esto reduce la escritura a una tarea técnica, que no tiene en cuenta la creatividad ni la selección de la información. Teniendo en cuenta todos estos aspectos, la pregunta de investigación de la tesis es: “¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes de las áreas fundamentales de educación media acerca de la escritura y cómo influyen estas en sus estrategias de enseñanza?” (Botello, 2013, p. 18).

La metodología utilizada por Botello (2013) es de tipo cualitativo, la cual comprende cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, “es necesario aproximarse al discurso de los

informantes tratando de intervenir desde el punto de vista interpretativo sin condicionar o signar las opiniones y posturas de los docentes” (Botello, 2013, p. 52).

Las conclusiones a las que llegó la autora, se centran en decir que los docentes adaptan las respuestas que la investigadora les hacían a situaciones ideales de enseñanza y no a las realmente vividas por ellos, ante lo cual sugiere que más adelante se pueda enfatizar en las prácticas pedagógicas de los docentes. Los docentes de las diferentes áreas de aprendizaje, no tienen conocimiento acerca de los tipos de texto ni de estrategias para su enseñanza, por eso se limitan a la reproducción temática y a la revisión de la ortografía y la gramática, además reducen la función de la escritura al registro de contenidos o forma de evidenciar consultas, o tareas, pero no como medio para desarrollar el pensamiento cognitivo ni metacognitivo.

Esto no promueve una escritura libre y creativa, sino que constituye una actividad como requisito para una calificación. La enseñanza de la escritura debe constituir una labor desde casa y desde primaria, para que, llegados a la educación media, el estudiante ya cuente con herramientas básicas para su desarrollo. Además, plantea la autora, deben emplearse varias estrategias como el permitir que se compartan los textos creados entre compañeros, o salirse del esquema de que el ensayo es para una calificación.

Los docentes no tienen una visión transversal de la escritura pues cada docente realiza las actividades que considere pertinentes para su área, fragmentando así la enseñanza de la escritura, por lo cual se hace necesario que se establezcan parámetros generales para todas las áreas y así les sea más fácil comprender el proceso de escritura a los estudiantes, ya que esto conllevaría a que todos los docentes orienten su práctica hacia la misma dirección, evitando así contradicciones. La idea principal es lograr superar la concepción de que la

escritura solo es reproducción, definir que los textos escritos, crean, transforman y reformulan los saberes, y significados.

En el artículo de investigación “*Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos*” (Lorenzatti, Blachis & Arrieta, 2019), se analizan los procesos de alfabetización en jóvenes y adultos desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad (NEL). Se realiza una crítica a la práctica docente que todavía entiende la alfabetización como “la decodificación del fonema en grafema, de la repetición mecánica de sílabas” (Lorenzatti, Blachis & Arrieta, 2019, p. 3), pues se considera que estas alienan al estudiante de la cultura escrita. “La pregunta que orienta el presente artículo es cuáles son los aportes de la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad a la comprensión de las prácticas de lectura y escritura en escuelas para jóvenes y adultos” (Lorenzatti, Blachis & Arrieta, 2019, p. 3).

El artículo de investigación empezó por definir la escritura y la lectura para los nuevos estudios de literacidad “se entiende la lectura y la escritura como prácticas inherentes a las relaciones sociales, y que no pueden reducirse a técnicas y habilidades individuales” (Lorenzatti, Blachis & Arrieta, 2019, p.3). De allí que la alfabetización no se puede reducir al carácter mecánico de reproducción de sílabas, pues este aprendizaje incluye la realidad, el contexto, la historia social de cada individuo y las maneras de interactuar con los otros, las herramientas y las tecnologías. Por lo tanto, la alfabetización no puede ser una práctica neutral, sino que en ella está inmersa una práctica social que varía de un contexto a otro.

Partiendo de este hecho, las autoras diferencian alfabetización de literacidad, pues la primera es entendida como la codificación y decodificación de grafemas, mientras que la

segunda la conforma la práctica social envuelta en la cotidianidad, en el uso que hacemos de la tecnología, por ejemplo. Lo letrado es una “construcción histórica y cultural y, por ende, inserta en relaciones de poder” (Lorenzatti, Blachis & Arrieta, 2019, p. 4). Debido al sesgo en el significado de la palabra alfabetización, las autoras prefieren usar el término literacidad, pues este tiene en cuenta la influencia de la práctica social en el proceso de letrado, además incluyen la perspectiva de Hell (1977), para el cual, tiene un papel importante el concepto de vida cotidiana pues es a partir de allí que los sujetos se apropian de la cultura y el lenguaje, en la medida que las interacciones se vuelven continuas dentro de diversas actividades del sujeto, haciendo suyos los conocimientos que construyen con otros.

La apropiación se relaciona con el concepto de literacidad, pues esta tiene que ver con las personas y los usos culturales en distintos ambientes. La apropiación se da en las relaciones sociales y actividades cotidianas no solo en el proceso cognitivo.

Esta investigación utilizó un enfoque etnográfico en la medida que permite analizar los usos, las acciones y los efectos de los NEL en los sujetos, e “identificar de qué manera las políticas y los contextos interpelan a los sujetos y a la vez van configurando y forman parte de las prácticas” (Lorenzatti, Blachis & Arrieta, 2019, p. 5), por ello, se centran en las observaciones de clase y las entrevistas con diversos sujetos que hacen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y también realizaron una especie de “acompañamiento” a los sujetos incluidos en la investigación para mirar sus prácticas en su cotidianidad en relación con la cultura escrita, la cual no es exclusiva de la escuela sino que también se puede dar en el campo laboral o familiar.

La investigación inició explicando que la actividad de leer y escribir no es exclusivo de la escuela sino que antes los vecinos o padres lo enseñaron en situaciones cotidianas, pero

en la escuela ha enfatizado la enseñanza de la escritura en el reconocimiento de letras, silabas, ortografía, letra linda, etc. Uno de los recursos utilizados en las escuelas y Centros de Enseñanza para Jóvenes y Adultos son los carteles con el abecedario, donde se asocian letras a imágenes y palabras. Según las autoras:

El abecedario se constituye en un artefacto que regula [...] la relación con la escritura en el ámbito escolar. El modo de hacerlo fortalece una idea de la escritura aislada y descontextualizada que se muestra ajena a otros contextos sociales y a otras actividades sociales extraescolares. (Lorenzatti, Blachis & Arrieta, 2019, p. 7)

Las autoras advierten que todos los elementos utilizados en el aula serán significativos si están contextualizados, y los docentes explican claramente todas las convenciones del código escrito para que la interpretación de los estudiantes sea la adecuada. Un ejemplo de ello, se dio cuando en el grupo se asoció la talla más grande de una camiseta con la letra s, debido a que ésta era la más lejana en el abecedario, sin comprender el sentido de las convenciones de medida.

Otro aspecto que trabajó el artículo son los mecanismos de poder evidenciados en el aula. Si la selección de un cuento, por ejemplo, la hace la docente sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes, se mantendrá una relación de poder en posición asimétrica, con los estudiantes, puesto que solo participarán en la interpretación del cuento aquellos estudiantes que les resulte significativa la historia contada, en tanto se pueden identificar en ella, se evidenciará una asociación entre el cuento y aspectos de la vida cotidiana de cada uno de ellos, otorgando nuevos sentidos a la historia propuesta en clase.

Las autoras sostienen que:

Cuando resulta significativo para la vida de las personas, profundiza las posibilidades de comprensión no solo del texto, sino también de la propia vida o

de su entorno. De otro modo, la lectura del texto solo promueve un intercambio de ideas que quedan en el plano de la superficialidad. (Lorenzatti, Blachis & Arrieta, 2019, p. 11)

Siguiendo a las autoras, para que el texto sea significativo, el lector debe llegar con unos conocimientos previos a la lectura, para que así se pueda asociar la historia a su contexto, “es la intervención de la maestra a partir de las actividades y textos propuestos la que permite o no que los estudiantes se apropien de ciertos contenidos” (Lorenzatti, Blachis & Arrieta, 2019, p. 12), pues según el enfoque y la directriz que se le dé a los textos propuestos en el aula, serán más o menos interiorizados por los estudiantes, sin importar cuales sean.

Estas son las conclusiones a las que llegaron las autoras:

En primer lugar, permite comprender que se trata de prácticas sociales, históricas, situadas y, como tales, insertas en relaciones de poder. En segundo lugar, esta visión da cuenta de los usos sociales de la lengua escrita, más allá de la posibilidad de leer y escribir autónomamente. Y, en tercer lugar, propicia el reconocimiento de los saberes que los sujetos tienen sobre la cultura escrita, sus usos y sus consecuencias sociales. (Lorenzatti, Blachis & Arrieta, 2019, p. 12)

Las autoras además enfatizaron en la importancia de no señalar a las personas que no pudieron acceder al sistema educativo como analfabetos, sino reconocerlos como seres que tienen en algún grado sus propios conocimientos y saberes acerca de la lengua escrita, pero lo negativo del caso es que los docentes no aprovechan ese conocimiento para incluirlas en las prácticas de aprendizaje de la lectura y la escritura, y se reducen a prácticas descontextualizadas que no tienen en cuenta las edades de los estudiantes (pues les enseñan como si fueran niños), ni le dan un uso social a la lengua escrita, (pues enseñan el abecedario

de manera aislada). Esto no permite que se evidencie en el aula la multiplicidad de significados que los jóvenes y adultos tienen acerca de situaciones expuestas en un texto o una situación específica que pueda relacionarse con su vida cotidiana o sus vivencias personales. En este sentido, los textos seleccionados, según las autoras, por el docente no deben tener sesgos que ataquen indirectamente la situación de sus vidas, por el contrario deben sentirse identificados de alguna manera con las situaciones que narra el texto para que puedan asociarlas a sus realidades y de esta manera, la comprensión e interpretación de las lecturas no se quede en el plano superficial.

La tesis de maestría titulada *Fortalecimiento de la comprensión y producción textual en estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga* (Tovar, 2020), tiene por objetivo “diseñar una estrategia metodológica para fortalecer la comprensión y producción textual de los estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, durante el año 2020, se recurrió a una investigación de tipo cualitativa” (Tovar, 2020, p. XI). Esta investigación se centró en fortalecer las habilidades evaluadas en las pruebas del Estado y las internacionales, además en generar diversas situaciones comunicativas.

Las bases teóricas de esta investigación son Cassany (2014) y Solé (1998), las cuales contribuirán en la elaboración de una secuencia didáctica ordenada y estructurada que exige una mayor interacción entre estudiantes y maestros. Esta propuesta nace de los resultados obtenidos en la presentación de las pruebas Saber 9 y de evaluaciones institucionales de lectoescritura, en las cuales se evidenciaron desde el año 2017 dificultades debidas “a la insuficiencia lexical, a la falta de atención durante el proceso lectoescritor, al tipo de texto (algunos eran más complejos que otros), la exigencia del nivel de lectura y al desconocimiento de una estrategia de lectoescritura eficaz” (Tovar, 2020, p. 5).

La investigadora, analizó las falencias que los estudiantes tienen en cada nivel de lectura, resaltando que “no se cuestionan acerca de lo que leen, se les dificultan las inferencias y deducciones, además de la reflexión sobre el texto, emitir un juicio valorativo o identificar la ideología del texto y hacer comparaciones externas” (Tovar, 2020, p. 6)

La pregunta problema y objetivo de esta investigación son:

¿Cómo fortalecer la comprensión y la producción textual de los estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga mediante el desarrollo de estrategias metodológicas? Objetivo General: Diseñar una estrategia metodológica para fortalecer la comprensión y producción textual de los estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, durante el año 2020. (Tovar, 2020, p. 8)

Tovar justificó su investigación en los resultados de las pruebas saber 9 obtenidos desde el año 2014, en las cuales los resultados, han ido en descenso aunque en 2019 se observa una pequeña alza, pero sin superar el promedio de los años anteriores. Para Tovar las mayores dificultades se encuentran en los niveles inferenciales y críticos de la lectura y que si el estudiante no adquiere estos niveles se le dificultará aún más la escritura. “Esta habilidad es importante sobre todo en la vida moderna, pues en cualquier trabajo será necesario realizar algún texto escrito (carta, informe, solicitud, etc.)” (Tovar, 2020, citando a Cassany, 2014).

En las pruebas institucionales que observó la investigadora, se evidencia que los estudiantes están acostumbrados a leer textos breves de poca relevancia y por eso su nivel de comprensión no llega a un nivel alto, por lo tanto, la escuela debe buscar las estrategias necesarias para que ellos adquieran esta competencia en los componentes, semánticos,

sintácticos y pragmáticos (Tovar, 2020). Según la investigadora (2020), uno de los obstáculos es la educación basada en la memoria.

En cuanto a la escritura, Tovar (2020), se centró en los aportes teóricos de Cassany, dentro de los cuales, formula tres etapas anteriores a la versión final del texto escrito. Se habla de un análisis de la situación en la que se piensan quiénes serán los posibles lectores, el propósito del escrito y el tipo de lenguaje a utilizar. Posteriormente, se hace una especie de diagrama que contiene la lluvia de ideas que contendrá el escrito y a continuación se empieza a redactar el escrito haciendo una revisión constante. Para la autora, los conceptos de escritura y re-escritura, “son etapas de la redacción del escrito, desde que se apuntan las primeras ideas hasta que se corrige la última versión” (Tovar, 2020, p. 50, citando a Cassany, 2014, p. 140).

Dentro de la metodología utilizada por Tovar (2020), se partió “desde la perspectiva de los estudios cualitativos, en cuanto es un trabajo del campo de la educación, centrado en las acciones de estudiantes y docente (en este caso la investigadora), frente a una problemática detectada ampliamente” (Tovar, 2020, p. 58). Esta fue desarrollada en el aula y también a partir de las clases virtuales realizadas en la pandemia. Utilizó como “técnica (observación participante) y los instrumentos empleados (cuestionario, pruebas escritas, diario pedagógico), las categorías de estudio (comprensión y producción textual)” (Tovar, 2020, p. 58). Todo esto le sirvió de insumo para realizar la secuencia didáctica cuyo objetivo fue: “Produzco una reseña literaria teniendo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas, y estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto” (Tovar, 2020, p. 8).

Las conclusiones a las que llegó la investigadora enfatizan en la pertinencia de la realización de secuencias didácticas puesto que ellas permiten que los procesos de lectura y

escritura se realicen de manera más consciente y se involucren más en las actividades. Según la investigadora, el proceso de aislamiento por la pandemia no constituyó un impedimento para llevar a buen término la estrategia didáctica, aunque reconoce que, esta situación obligó a enfrentar diversos retos. Algunos avances en “las competencias de comprensión y producción textual les permitieron la búsqueda y reconstrucción de significados y sentidos de las distintas manifestaciones lingüísticas, así como la creación de significados para expresar el mundo interior, transmitir información o interactuar con los semejantes” (Tovar, 2020, p. 165).

En cuanto a las categorías de comprensión y producción textual, la autora llegó a la conclusión que los procesos habían sido abordados de manera inadecuada y que con los aportes de las teorías de Solé (1995) y Cassany (2014) los procesos mejoraron, ya que se fortalecieron los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos. Esto lo pudo observar a partir del análisis de los resultados de las pruebas diagnósticas y las pruebas de salida realizadas al grado noveno.

La investigadora sugirió que se deberían implementar este tipo de secuencias didácticas desde la primaria para que desde temprana edad se fortalezcan las competencias de escritura y lectura. Recomendó también, ser claro con el objetivo que se busca alcanzar en el proceso lector y escritor y escuchar opiniones, ideas e inquietudes de los estudiantes, hacer diagnósticos y continuar con el proceso.

Por otro lado, la tesis de Suárez (2018), titulada *Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza en grado cuarto*, tuvo por objetivo “analizar la relación que existe entre las concepciones de escritura de los estudiantes de grado cuarto de una institución pública de Bogotá y las prácticas de enseñanza que proponen sus docentes” (Suarez, 2018, p. 27). Para ello, inició explicando las finalidades de la escritura,

las cuales se centran en decodificar, tener un propósito para la escritura, reflexionar sobre su poder y sobre su función social.

Tras el análisis de los antecedentes, la investigadora, infirió que la enseñanza de la escritura se ha regido por aspectos normativos contradictorios que se limitan a convertir sonidos en grafías e impiden un desarrollo y uso significativo de la lengua. Por ello dedujo que era importante observar y analizar cuáles son esas concepciones que los estudiantes tienen de la escritura con base en las actividades que programan los docentes, ya que consideró importante conocerlas porque ellas influyen en el desarrollo de su pensamiento.

Otro aspecto que la investigadora indagó, son las prácticas de escritura en los docentes para saber sus referentes teóricos y su relación entre los mismos y las prácticas en el aula. Para ello, analizó primero los antecedentes y luego los referentes teóricos que le ayudaron a respaldar el análisis de los resultados.

La metodología que utilizó la investigadora, “es de corte interpretativo y exploratorio, se abordó metodológicamente desde el paradigma cualitativo y se apoyó en el estudio de caso múltiple como método de indagación” (Suárez, 2018, p. 10).

La autora enfatizó que su investigación cualitativa:

Se caracterizó por seguir un proceso inductivo, es decir, de lo particular a lo general, tomando como base los datos para construir teorías, 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. (Suárez, 2018, p. 48)

Una de las partes importantes dentro de esta investigación tiene que ver con las concepciones que los docentes tienen sobre la escritura. Según Suárez (2018), citando a García et al. (2009), “algunas teorías indican que las prácticas de los profesores en el aula

son modeladas por sus concepciones teóricas o creencias sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. 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” (p. 12).

En este aspecto, los resultados evidenciaron que la tendencia es la enseñanza de la escritura como proceso de decodificación que inicia con la transcripción de fonemas, combinaciones, palabras y frases, que reducen la escritura a un trabajo mecánico, instrumentalizado y conductista. Pocos amplían su visión mostrando la escritura con una intención comunicativa, pero sigue predominado la primera tendencia. Suárez (2018), expresó que una es la visión que tienen los docentes acerca de la escritura en el discurso, pero otra es la que aplican en la práctica dentro del aula.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta en esta investigación, son las concepciones que tienen los estudiantes sobre la escritura. Para esto, Suárez (2018) se centró en la perspectiva de algunos autores que consideran el punto de vista desde el cual los niños ven la utilidad o función de la escritura. Los estudiantes limitan su concepción de la escritura como una herramienta escolar que se usa para la transcripción de información o de alguna comunicación. Es decir, simplemente es un instrumento. El reto está entonces, en hacer que los estudiantes amplíen esa visión tan reducida de la escritura.

Sin embargo, en las investigaciones se encontró que los vacíos devienen inclusive desde la universidad, es decir, los estudiantes que se preparan para una licenciatura, tampoco logran superar la visión instrumentalizante de la escritura, lo cual deriva en que transmitan esa misma visión a sus alumnos. Lo que se busca entonces, es replantear la formación de los maestros para que superen esos vacíos conceptuales y de aplicación, y tanto docente como docente puedan ampliar la perspectiva de la escritura.

La lectura y la escritura en la universidad no es vista como un campo epistemológico sino como una competencia genérica que se utiliza para responder a las necesidades de las asignaturas, haciendo de ellas un mecanismo de evaluación. A pesar de que una investigación más reciente de Molina (2012), se puede identificar que los universitarios ven en la escritura una posibilidad para fortalecer el concomimiento, pero en la práctica, los ejercicios escriturales se reducen a dar cuenta de los enfoques teóricos de su disciplina, dejando de lado una reflexión crítica que les aporte en la construcción del conocimiento.

Dentro de las investigaciones Suárez (2018) planteó que es necesario empezar a trabajar en el docente, desde una especie de autoevaluación que le permita reflexionar e identificar cuáles son sus concepciones teóricas y prácticas referentes a la asignatura que ofrece, de tal manera que al confrontar su pensamiento con su práctica pueda transformar su labor para mejorar los procesos de enseñanza en la escuela y hacer propuestas innovadoras.

Para investigar sobre la escritura y cultura escrita, la autora respaldó su teoría en Kalman (2008) la cual muestra una especie de bagaje histórico sobre las distintas concepciones que ha tenido la escritura desde los años 60's:

Este estudio permite identificar que existen varias referencias hacia la escritura que se pueden ubicar como básica, funcional, crítica y liberadora; y cada una de las posturas y funciones que se le asigna tiene implicaciones al momento de conceptualizar lo que significa leer y escribir, cómo se enseña y cómo se aprende. (Suárez, 2018, p. 21)

Las conclusiones a las que llegó la investigación enfatizan en la importancia de ampliar las investigaciones acerca de las concepciones que los estudiantes tiene sobre lo que se les enseña, puesto que ello contribuiría para transformar las prácticas de enseñanza en la escuela. También es importante unificar los criterios de las perspectivas acerca de la

formación de escritores en la escuela. De igual manera, se pudo observar que las concepciones de la escritura todavía están ligadas por la creencia de que escribir es transcribir o decodificar. Es necesario trasladar esa visión instrumentalizante de la escritura a una que la dote de significación.

La investigadora sugirió revisar las políticas educativas, sobre todo en las nuevas perspectivas de la escritura, seleccionar temas como las tipologías textuales, para que sean vistas en todos los niveles educativos. Realizar actividades a través de secuencias didácticas o proyectos pedagógicos para que la escritura se implemente en situaciones reales de la comunicación. Por último, ver la evaluación de la escritura no como un hecho sancionatorio sino como una posibilidad de reflexión sobre los diferentes usos del lenguaje, y así establecer una conexión emotiva con la escritura.

1.3. La práctica de la enseñanza de la escritura durante la Pandemia

Leer y escribir en tiempos de pandemia es un artículo de Martínez (2021), en el que se analiza el proceso que llevaron algunos docentes de primaria en México durante la contingencia de la pandemia por el COVID-19. Su objetivo es:

Conocer cómo han llevado a cabo su práctica docente nueve maestros de educación primaria, estudiantes del programa de maestría en educación primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México, haciendo énfasis en la enseñanza de la lectura y escritura a través de la virtualidad. (Martínez, 2021, p. 72)

El investigador realizó un análisis de la práctica docente de algunos profesores de primaria, estudiantes de maestría, la mayoría de colegios públicos. Para ello, empezó por definir lo que es la práctica docente, la cual se diferencia de práctica educativa. “La práctica docente se entiende como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente

referida al proceso de enseñar” (De Lella 1999 en García, Loredo y Carranza, 2008 citado por Martínez, 2021, p. 75). Mientras que la práctica educativa incluye a las instituciones o demás estancias fuera del aula de clase. También definió lo que es la educación a distancia, teniendo en cuenta que su trabajo se enmarca dentro de la pandemia. “La educación a distancia surge como una estrategia para hacer llegar la educación a todo aquel que la necesita (Bates, 1995 en Navarrete y Manzanilla, 2017 citado por Martínez-Méndez, K.I., 2021, p. 77) y es implementada en este periodo de pandemia para hacer frente a la necesidad de que los niños se queden en casa, y así, prevenir los contagios” (Martínez, 2021, p. 77).

La metodología de esta investigación:

Se inscribe dentro del paradigma cualitativo, de tipo exploratorio-descriptivo. Este tipo de investigación se caracteriza por buscar, comprender y describir algún suceso externo de forma no fragmentada, en tanto el investigador se involucra en la realidad. [...] Para la recolección de datos se solicitó un ensayo acerca de su experiencia con su grupo de primaria en este periodo de pandemia respecto a: a.) El contexto de trabajo; b.) Las formas de contacto y comunicación con el grupo; c.) La forma en la que conduce su grupo respecto a la lectura y escritura bajo las condiciones de cuarentena que experimentamos (Martínez, 2021, p. 76)

Posteriormente se organizó la información en una tabla con cada ítem y se contrastó con la teoría.

Algunas de las dificultades que se observaron a partir del análisis de resultados son: el acceso reducido de internet que hay en los sectores rurales, sobre todo los que se encuentran más alejados de las zonas urbanas. Entonces, a pesar de que la idea de la virtualidad era acercar a mayor población a la educación, parece que esto solo es posible en lugares donde exista conectividad. No existe internet de banda ancha en lugares alejados de

las ciudades, solo hay acceso a él cuando se compran datos, lo cual resulta complicado si la economía de la familia no es fija. Ante esto surge otra dificultad, y es que con la pandemia algunos padres de familia quedaron desempleados y a causa de ello no pueden comprar datos para que sus hijos logren informarse de las actividades semanales que programa la escuela, a través de WhatsApp. Acceder a otro tipo de plataformas resultan ser más complejo para los padres de familia, por eso el proceso de comunicación entre los docentes y las familias se limitaron a WhatsApp, correo electrónico, “videollamadas y llamadas telefónicas a alumnos. En otros casos, y previa comunicación con los padres de familia, no fue posible el uso de plataformas virtuales por la falta de familiaridad con el uso y manejo de éstas” (Martínez, 2021, p. 77).

Una de las dudas que más llaman la atención sobre la educación a distancia es la calidad educativa. Ante esto, algunos investigadores dicen que si bien, el contacto entre el alumno y el docente es muy reducido, las posibilidades de aprendizaje son varias, puesto que se pueden realizar diferentes proyectos o trabajos en equipo, y las herramientas tecnológicas permiten acceder a programas interactivos. Además una ventaja en México es que los libros de texto coinciden con los programas educativos que se transmitían por televisión, con lo cual podían reforzar las temáticas. Sin embargo, se complementaban con actividades extra para que los que por diferentes motivos no pudieran acceder a la programación, tuvieran más opciones (Martínez, 2021).

Todo esto ha ocasionado que indiscutiblemente los docentes tuvieran que hacer ajustes a su práctica y a sus planeaciones para que los resultados en el aprendizaje de los estudiantes fueran satisfactorio.

Con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura, en el artículo se afirmó que:

Los docentes han logrado dar seguimiento a la enseñanza de la lectura y escritura a través de diversas actividades. Entre las que mencionan son: foros de lectura y escritura, sopa de letras, memoramas, lotería, crucigramas en hojas de trabajo, creación de cuentos y atención personalizada en sesiones sincrónicas para supervisar avances en lectura y escritura. (Martínez, 2021, p. 81)

Otras estrategias que los docentes implementaron consistieron en combinar la lectura con la escritura: se les pidió leer un libro entre las opciones dadas por el docente y con base en su lectura, los estudiantes debieron hacer un reporte semanal, escrito a mano, sobre lo que les gustó o no, su opinión y lo que cambiarían de la parte leída. También pidieron producciones textuales como biografías, autobiografías, reporte del pueblo donde viven y cuentos de terror. Además dictados, actividades de caligrafía hechas por los padres o por el docente (Martínez, 2021).

Las conclusiones a las que llegó la autora se concentran básicamente en la dificultad para mantener una comunicación constante con los padres de familia y estudiantes, debido a la situación económica que les impedía mantener una conexión a internet o incluso televisión, o la jornada laboral de los padres hacía necesario que los docentes extendieran en algunos casos el horario de atención y asesorías. El mayor puente de comunicación fue WhatsApp o las llamadas telefónicas, aunque en algunos casos también se incluía el Classroom, las videollamadas y sesiones sincrónicas en plataformas como Meet.

Las actividades de lectura y escritura se destacaron por ser de manera autónoma y luego seleccionar unas sesiones sincrónicas en horarios específicos para supervisar los avances en lectura, escritura y dictado, sobre todo en aquellos estudiantes que presentaron mayor dificultad. Sin embargo, ha quedado pendiente el análisis de los resultados de esas actividades enviadas por los estudiantes.

El escritor del artículo, *Potenciar la escritura antes y durante la COVID-19: contraste entre dos secuencias didácticas* (Monsalve, 2021), buscó reflexionar sobre los procesos de escritura llevados en un colegio de Bachillerato del municipio de Girón, Santander, antes y durante la pandemia, tomando como punto de partida, unas secuencias didácticas relacionadas con el género del comentario literario. Este análisis se realizó con el mismo grupo de estudiantes. En el desarrollo de la primera secuencia didáctica, se encontraban en grado octavo trabajando y en la segunda secuencia se encontraban en décimo.

“La metodología de esta investigación se basa en seis categorías amplias: el paradigma, el enfoque, el modelo pedagógico, el diseño de investigación pedagógica, la perspectiva didáctica y la secuencia didáctica. Estas categorías guardan coherencia entre sí mediante una visión constructivista” (Monsalve, 2021, p. 90), enmarcadas en la pedagogía dialogante. De esta manera, el investigador propuso una perspectiva sociopolítica de la didáctica, al promover en los estudiantes la escritura de textos con propósito social, en este caso, se propuso analizar, “la masacre de las bananeras y el posacuerdo”, (Monsalve, 2021, p. 90) a partir de la lectura de textos literarios que se refieren al tema. La elaboración de las secuencias, se realizó en tres fases: preparación, producción y evaluación, cuyo producto fue el artículo de opinión (grado octavo) y el comentario de texto (grado décimo).

La base teórica de la escritura que utilizó el investigador fue la didáctica fundada en procesos de Cassany, la metacognición durante el aprendizaje, respaldada por Vitgosky. Los instrumentos que utilizó para la investigación, son los diarios de campo elaborados durante la pandemia, la observación en el aula antes de pandemia y las entrevistas a estudiantes. Se analizaron las dificultades de enseñanza y la evaluación de los momentos de las secuencias. El investigador también respaldó su actividad con algunos estándares y DBA sobre la lectura y la escritura.

El análisis realizado durante la secuencia en la pandemia generó bases para que se realicen algunos ajustes acerca del proceso de enseñanza de la escritura durante el confinamiento.

Cuando empezó la pandemia el colegio realizó una encuesta para saber si sus estudiantes contaban con elementos electrónicos e internet en casa. En cuanto a esos resultados, el docente solicitó las actividades de proceso a lápiz y papel pero con la posibilidad de utilizar la Web en algunas ocasiones y buscó otras estrategias de comunicación con los estudiantes que definitivamente no podían conectarse. Se continuó realizando secuencias didácticas, pero el objetivo dialogante y procesual de la escritura, se fue desdibujando porque los estudiantes se limitaron a entregar las actividades en las fechas estipuladas pero previas a estas, no hicieron preguntas o resolvieron dudas con el docente. “La planificación textual es un solo taller, que no permite, por cuestiones de tiempo, la reflexión o revisión habitual” (Monsalve, 2021, p. 94). Es decir, el proceso que se llevaba a cabo en el aula, que era muy riguroso y contaba con heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, se vio fragmentado durante el confinamiento.

Las actividades realizadas en el aula son mayormente supervisadas por el docente, por lo cual pudo intervenir guiando u orientando de manera más amplia que desde la virtualidad. Los estudiantes tendieron a hacer copia o plagio de actividades de otros estudiantes o de artículos de la Web, por lo que el docente no supo si realmente el trabajo fue honesto. Esto hace que el consejo Académico de la institución propusiera sanciones a los estudiantes que incurran en este procedimiento antiético. Las actividades en grupo son suspendidas y las exposiciones sobre los adelantos de sus textos también se deben hacer con mucha cautela para evitar cyberbullying o atentar contra la ley de protección al menor

(Monsalve, 2021). Otro cambio es que se pasó de una lectura en físico a una lectura digital, según la cual se evidenció la baja comprensión de los textos leídos en casa.

Todas las actividades realizadas dentro del plan textual se llevaron a cabo en el aula con múltiples objetivos y etapas, se redujeron a preguntas en taller durante la cuarentena. A pesar de que se siguió manejando una secuencia didáctica, esta no produjo los mismos efectos y se le debieron realizar forzosamente ajustes para conseguir algún resultado.

El proceso metacognitivo de la planificación desapareció tras la decisión del Consejo Académico de realizar una actividad breve de cuatro páginas cada quince días en cada área del conocimiento. Las razones son, por supuesto, más que comprensibles a la luz de la flexibilización curricular, pero el escaso número de actividades de escritura desdibuja la metacognición y la evaluación formativa del proceso. (Monsalve, 2021, p. 95)

Al parecer los procesos desarrollados en el aula se vieron perdidos o reemplazados por otros durante el confinamiento, lo cual constituyó un retroceso en el proceso de la enseñanza de la escritura.

Otro aspecto que el docente- investigador analizó en su pesquisa fue acerca de las actitudes de los estudiantes a la hora de realizar las actividades escolares en pandemia. “Desde la Psicología Social, se entiende por actitud la concepción del sujeto sobre los hechos del mundo, en tres dimensiones: cognitiva (creencias), valorativa (emociones) y conductual (comportamientos)” (Rosenberg y Hovland, 1960, citado por Monsalve, 2021, p. 96). Entonces realizó una encuesta para los estudiantes de grado décimo. De los 76 estudiantes 50 respondieron.

Los resultados reflejan que los estudiantes en su mayoría se sienten responsables de sus actividades, por lo tanto se sienten abandonados en el proceso, y que no está la guía

permanente del docente, por ello proponen clases sincrónicas a través de plataformas digitales. También les parecen muy difíciles las actividades y por ello optan por copiar o plagiar. En cuanto a la actitud valorativa, los estudiantes se sienten estresados, tristes y deprimidos en casa a causa de la misma pandemia o debida a problemas familiares que no los dejan concentrar. Por otro lado, las actitudes conductuales son positivas, en tanto se alimentan, ejercitan, y duermen bien. Esto hace entre ver que las dificultades en el rendimiento académico se deben básicamente por actitudes valorativas.

Las conclusiones a las que llegó la investigación se centró en que los ajustes a las actividades de escritura deben tener en cuenta necesidades emocionales y percepciones de los estudiantes para poder diseñar las guías en tiempos de la pandemia y las observaciones de los docentes durante la primera etapa del confinamiento como una de las prácticas de la pedagogía dialogante.

Otra de las dificultades fue la cantidad de guías que consignan las actividades de todas las asignaturas para desarrollar en 15 días, lo cual les aleja de un proceso de metacognición durante la pandemia, pues no realizaron una reflexión a conciencia de cada uno de los procesos de la escritura. El proceso de planificación de la escritura queda reducido a una sola actividad pero no hay lugar para reflexión, autoevaluación, ni coevaluación. Simplemente se pasa al siguiente nivel que es el de la textualización, lo cual da a entender que:

Luego de la planificación no reflexiva, mantiene la linealidad poco formativa. No hay espacios para realimentar el proceso, ni para reflexionar sobre el mismo. El maestro se limita, entonces, a los tiempos del calendario académico con el fin de conseguir un producto, más por mostrar resultados que por potenciar la escritura. (Monsalve, 2021, p. 97)

Por último, se enfatizó en que las actividades realizadas durante el confinamiento debían estar diseñadas considerando que en el tiempo asignado se trabaje más en función del proceso formativo que en función del producto.

1.4. Aportes de los antecedentes a la presente investigación

La siguiente tabla presenta los aportes que las anteriores investigaciones realizaron a mi tesis teniendo en cuenta autores y perspectivas.

Tabla 1

Aportes de los antecedentes a esta investigación

Tesis	Categoría	Aporte
Botello, (2013). <i>La escritura como proceso y objeto de enseñanza</i>	Escritura y concepciones	<p>La tesis de Botello (2013) es muy interesante porque contribuye a definir las concepciones de los docentes de las diferentes áreas, frente a la escritura, y ofrece algunas alternativas para superar los obstáculos que se evidencian en el ambiente escolar.</p> <p>Las concepciones de los maestros orientan sus prácticas de aula, los maestros conceptúan que la escritura solo sirve como registro o reproducción de los conocimientos de sus áreas, es necesario tener en cuenta que la escritura desarrolla habilidades de pensamiento. Los maestros evalúan la sintaxis y la ortografía y dejan de lado la escritura como estructuración de ideas y así no consideran la escritura como herramienta de desarrollo cognitivo. Los maestros no tienen en cuenta ni se preocupan por formar para la escritura.</p>
Humánez, (2015). <i>“Problemáticas y retos de los estándares de lengua castellana: una mirada desde la perspectiva sociocrítica -Estudio de Caso en la Institución Educativa Camilo Torres, Montería-”</i>	Currículo	<p>La investigación me ayuda a reflexionar acerca del significado de currículo desde una perspectiva crítica, y todo el proceso significativo que se puede realizar si el docente le hiciera un poco de resistencia a las políticas curriculares que solo buscan controlar y medir las competencias, fragmentando el conocimiento y quitándole el sentido. La pedagogía crítica busca realizar una educación para la dignificación humana, la educación debe ser un medio para la autonomía y la libertad. Las pruebas estandarizadas homogenizan a los estudiantes, no permiten una formación integral, por esto los maestros requieren hacer una interpretación reflexiva de los estándares curriculares.</p>
Espinosa, (2018). <i>“Enseñanza de la escritura en la escuela: qué, cómo y por qué enseñan así los docentes”</i>	Escritura y representaciones	<p>Esta investigación aporta su bagaje conceptual en lo referente a algunos enfoques de enseñanza de la escritura, a saber: 1) enfoque de proceso; 2) enfoque de géneros discursivos; 3) enfoque comunicativo; 4) enfoque de escribir para aprender; los</p>

		<p>cuales tiene en común que “todas comparten una visión de la escritura como actividad sociocultural y [...] sitúan al género discursivo como la principal herramienta y finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura” (Espinosa, 2018, p 8). Además de los enfoques, existen algunos modelos de escritura que aportan a mi investigación, tales como: el modelo de productos, modelo de proceso, modelo sociocultural, modelo de Nystrand y Didactext. También aporta la conceptualización de las representaciones de los docentes sobre la escritura puesto que esta es base importante de mi investigación en tanto que centra en la forma como los educadores modelan el currículo y lo transforman en su práctica.</p> <p>A la enseñanza de la escritura se le da poca importancia. Es necesario tener en cuenta las diferentes funciones de la escritura: comunicativa, desempeño laboral y académico, expresión de la identidad, herramienta de aprendizaje y medio de acción social. No se realiza la enseñanza de la escritura como una herramienta de aprendizaje y construcción de conocimiento. En la enseñanza de la escritura influyen las representaciones sociales que los maestros tienen sobre para qué se escribe y cuál es la finalidad de aprender sobre la escritura.</p>
González Vargas, (2018). <i>“El currículo y sus efectos en la enseñanza de lengua castellana: un estudio de caso en secundaria”</i>	Currículo	<p>Esta tesis contribuye a mi investigación la información del marco teórico en la que sostiene que se da una desalineación entre el currículo propuesto por el Estado y el currículo puesto en prácticas por los maestros. Basado en Montoya se afirma que en Colombia hay 4 etapas del currículo en Colombia. Tradicional, escuela activa, técnico y crítico.</p>
Quiza (2018), <i>“Evaluación del currículo del área de lengua castellana en relación con las pruebas saber 11”</i>	Currículo	<p>El marco teórico constituye un apartado importante para mi investigación en cuanto contiene conceptualizaciones interesantes de los términos evaluación y currículo. El currículo puede ser pensado como un documento flexible que tiene que ser adecuado de acuerdo al contexto, haciendo una síntesis cultural de la sociedad. Los currículos no han sido construidos con la participación de los maestros. Se propone formar a los estudiantes en las tipologías textuales y en los diferentes niveles de lectura. Es interesante su perspectiva respaldada por Barriga y Hernández del profesor como mediador entre la cultura y los estudiantes y el currículo que debe ser flexible y tener en cuenta las necesidades del contexto.</p>
Suárez, (2018). <i>“Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza en grado cuarto”</i>	Escritura y concepciones	<p>Esta tesis aporta a mi investigación, la posibilidad de ver las concepciones de los estudiantes acerca de la escritura, como sujetos que aportan ideas para transformar el currículo y abrir la posibilidad de que los estudiantes logren una conexión emocional con la escritura. Resulta importante revisar el análisis teórico de Kalman sobre este tema y ampliar la visión de la escritura como mera habilidad.</p>
Lorenzanti, (2019). <i>“Aportes de los nuevos</i>	Escritura	<p>Los nuevos estudios de literacidad (nel) consideran a la escritura como una práctica social,</p>

estudios de literacidad al campo de la educación a jóvenes y adultos”		<p>histórica y situada, por tanto no es una actividad solo escolar sino una práctica significativa de la vida cotidiana, por tanto su enseñanza debe ser contextualizada.</p> <p>Los aportes que hace este artículo a mi tesis se basa en la concepción que tienen los nel en la enseñanza de la lectura y escritura de una forma más vivencial asociada a las prácticas sociales y culturales que tiene los estudiantes. Esto permite que la enseñanza de estas habilidades no se limite a lo que sucede en el aula, sino que se permita la posibilidad de compartir vivencias reales en el aula, para que estas se doten de significado y los contenidos del aula no sean superficiales.</p>
Tovar, (2020). <i>“Fortalecimiento de la comprensión y producción textual en estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga”</i>	Escritura	<p>Los conceptos de escritura y re-escritura, “son etapas de la redacción del escrito, desde que se apuntan las primeras ideas hasta que se corrige la última versión”. La elaboración de un texto tiene etapas, en las que la revisión juega un papel importante.</p> <p>La investigación me aportó las bases teóricas acerca de proceso de escritura que propone Cassany y lo interesante de usar herramientas didácticas como la secuencia. La importancia de fortalecer los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos de la escritura de manera equitativa sin enfocarse solo en uno descuidando los demás.</p>
Martínez, (2021). <i>Leer y escribir en tiempos de pandemia</i>	Pandemia y escritura	<p>Se observa el poco acceso a internet en los sectores rurales. Se genera un debate sobre la calidad de la educación a distancia realizada en tiempos de pandemia. Los aportes que deja esta investigación se centran en la manera como se resaltan todos esos esfuerzos realizados por los docentes al ajustar su práctica y sus planeaciones dentro del marco de la pandemia, y a pesar de que la incertidumbre embarcó en cierto momento a la educación, los docentes supieron sobrellevar la adversidad y planear estrategias que no descuidaran procesos tan importantes como la lectura y la escritura, haciendo uso de herramientas como el internet o la televisión, ajustando hasta sus horarios de trabajo.</p>
Monsalve, (2021). <i>“Potenciar la escritura antes y durante el COVID -19: Contrate entre dos secuencias didácticas”</i>	Escritura y pandemia	<p>Esta investigación aporta información acerca de los comportamientos de los estudiantes y docentes durante el tiempo de pandemia, así como las ventajas, desventajas y dificultades producciones en el confinamiento.</p> <p>La educación realizada en tiempos de pandemia se vio dificultada porque los maestros tuvieron que dar más apoyo emocional y no solo a los procesos académicos.</p>

Nota: Tabla de autoría propia.

2. REFERENTES TEÓRICOS

Los referentes teóricos de esta investigación están organizados en tres apartados: el primero trata sobre el currículo y las políticas curriculares del área de lenguaje. Se inició haciendo un bosquejo histórico del concepto de currículo, se continuó con una interpretación de las políticas curriculares respaldadas en el discurso de los estándares y las competencias y lo que ellas dicen en relación con la escritura, y por último se indagó sobre la manera en que se evalúa la escritura en las pruebas estandarizadas. En el segundo apartado se mostraron algunas concepciones teóricas sobre la escritura, su relación con la oralidad y la lectura, la postura de la escritura como acto político y se hizo una invitación a considerar la escritura como una herramienta indispensable para resignificar la tarea de la educación. En el último apartado se hizo una reflexión sobre la pandemia y sus efectos en la educación.

2.1. El Currículo y las políticas curriculares del área de lenguaje

2.1.1. Resumen histórico del currículo

Dentro de las instituciones educativas, las diferentes asignaturas se orientan por un documento que comprende las metas, objetivos, logros, competencias y actividades a realizar y desarrollar en cada nivel educativo y en cada semana o periodo académico, las cuales están regidas por las normas o pautas de educación nacional. A esto lo llamaríamos el plan de área, la planeación o la secuencia didáctica. Además, se encuentra el PEI, conformado por el horizonte institucional, el SIE, el enfoque pedagógico, los perfiles del docente, del estudiante, del egresado y demás información importante e interesante que conforman el marco teórico y metodológico de la institución. Se podría afirmar, entonces, que dentro de esos documentos se encuentra inmerso el currículo institucional. Sin embargo, más allá de un texto escrito que

comprenda lo anteriormente mencionado, vale la pena reflexionar acerca que otros componentes que constituyen el currículo dentro de una institución, teniendo en cuenta el papel que desempeña el docente, el estudiante y la sociedad en general, dentro de este entramado de información.

Haciendo un recorrido histórico de este concepto se puede decir que sus definiciones incluyen desde un “programa de intenciones escolares capaces de ser realizadas o la pretensión de considerar el currículum como el marco global cultural que incide en la escuela” (Roman y Diez, 1990, p. 11). Tan variadas son las concepciones del currículo que cada una de ellas se centra en diferentes aspectos vitales del proceso educativo. Las diferentes teorías sobre las concepciones del currículo se han clasificado en algunos grupos que difieren entre sí debido a sus perspectivas e intenciones tan diversas, desde unas que son totalizadoras y otras que son críticas. Según Magendzo (2002):

Eisner y Vallancel (1974) y Michael Schiro (1978), entre otros, han identificado la *concepción académica del currículum; la tecnológica o de eficiencia social; la cognitiva; la centrada en el estudiante o personalizada y la de reconstrucción social*. Eisner las denomina ideologías conflictivas del curriculum. Hoy debemos adicionar las concepciones críticas del curriculum en las que se inscriben autores como Appel (1979), Giroux (1985) y Dona Ferrada (2001) con el curriculum crítico comunicativo (Magendzo, 2002).

La concepción cognitiva sustentada en la teoría de Piaget, se centra básicamente en el desarrollo de habilidades cognitivas, se ocupa en la comprensión de procesos, en tanto que las actividades y el material dado por el docente direccionan al estudiante hacia su crecimiento intelectual que puede ser aplicado en cualquier situación fuera de la escuela.

La concepción tecnológica de Tyler, Taba y Bloom, también se centra en el proceso, pero esta tiene una finalidad específica. Se centra básicamente en cómo el estudiante puede dar solución de manera eficiente a los problemas. “El enfoque de la tecnología curricular habla el lenguaje de la producción, los tecnólogos curriculares ven el curriculum como un insumo para el sistema de oferta y demanda” (Eisner y Vallance, 1974, s.p.). Consiste en una enseñanza técnica que busca el logro de objetivos.

El currículo como una experiencia integrada (Beane, 1991), está centrado en el estudiante, en su sistema de valores y su realización personal, así que la educación debe ser vista como una experiencia enriquecedora, y por eso, en esta perspectiva, el currículo debe ser un proceso liberador que ayude al estudiante a tener experiencias integradoras. Es un currículo dinámico que busca que el estudiante rompa las ataduras que le impiden un cambio en su realización personal (Eisner y Vallance, 1974). Por ello persigue la unificación pedagógica del saber frente a la fragmentación de asignaturas.

El currículo con énfasis en la restauración social, cuyos principales representantes fueron Dewey, Ilich, Maritain, enfatiza en el contexto y pone por encima de las necesidades particulares de los alumnos, las necesidades de la sociedad. Considera la escuela como el puente entre lo que es la sociedad en el presente y cómo puede ser más adelante (Eisner y Vallance, 1974). Por eso la tarea del currículo es brindar al individuo las herramientas suficientes para que enfrente los cambios de la sociedad y sobre todo para que él mismo sea el agente que produce esos cambios.

Por otra parte, la teoría crítica del currículo (Kemms, Giroux, McLaren), considera que las estructuras sociales no son del todo racionales y justas y por ello, busca hacer una reflexión sobre los procesos en los que el individuo ha visto como natural, las injusticias, la coerción y las desigualdades de manera distorsionada. “Desde esta óptica el curriculum se

liga directamente con el interés constitutivo del conocimiento emancipador que apunta hacia la autonomía y la libertad racionales” (Magendzo, 2002, p. 332). Además, le da un lugar importante al profesor, en el que no se ve como el agente que planea y ejecuta un programa con contenidos y actividades eficientes, como se veía en el caso del currículo tecnológico, sino que “deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias, acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen” (Giroux, 2001, p. 65). En este sentido, la labor del docente no solo se dignifica, sino que toma un papel destacado en la sociedad, que contribuye con su transformación

Otra concepción sostiene que “el currículo es, antes que nada, una práctica desarrollada a través de múltiples procesos” (Gimeno, 2007, p. 196), por lo tanto no se puede reducir su definición, solo a lo que contiene un programa escolar. Si se afirma que el currículo lo comprenden las experiencias que tiene el estudiante en la escuela, su significado también queda muy reducido. Aun así, las definiciones tan polisémicas del concepto, incluyen, diversos elementos, como partes que constituyen su sentido. Al programa escolar y las experiencias de los alumnos, se agrega “el contexto o escenario escolar y todos los factores que inciden en él” (Roman y Diez, 1990, p.109). De este modo, el currículo no solo incluye las actividades planificadas que se desarrollaran en un curso en el que actúan los docentes y los estudiantes, sino que se abre espacio a los contextos, entendiendo que todos los aspectos de la sociedad influyen directa o indirectamente en el desarrollo del ser humano, y que este puede ser un agente que reflexiona sobre dichas prácticas sociales.

Según Gimeno (2007), “Cuando definimos el currículum, estamos definiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado para un nivel o modalidad de educación” (p. 17). En

este sentido, no puede existir un currículo único y universal, sino que cada currículo que se realice tiene que girar en función de las necesidades sociales y culturales en las que se encuentra ubicado histórica y geográficamente. Así pues, el currículo debe ser flexible y abierto, en tanto, que permita que los estudiantes cumplan con las competencias propuestas desde la diversidad social.

Las definiciones de currículo son múltiples porque cada una de ellas se da de acuerdo al momento histórico, enfoque, ideología y cultura determinados.

Por ello, se presentan unas características específicas de los discursos, de los agentes involucrados, de las prácticas y acciones que cada noción de currículo comporta que están íntimamente vinculadas con la naturaleza de las relaciones de poder hegemónicas y los principios de control social dominantes (López, 2001, p. 56)

Esto quiere decir, que los currículos no son documentos que se elaboran de manera aislada a la sociedad, no son abstractos, sino que en ellos se encierra un entramado de aspectos que son influenciados por las políticas curriculares vigentes del momento, la perspectiva teórica, ideológica y profesional del docente, la situación social del contexto en la que se encuentra inmersa la escuela y las particularidades sociales y culturales que cada estudiante tiene.

2.1.2. Políticas curriculares en el discurso de los estándares y las competencias de Lenguaje en relación con la escritura

Teniendo en cuenta que la dinámica en la que se encuentran las políticas educativas curriculares actuales guarda una relación estrecha con el enfoque de los estándares y las competencias, a partir del cual las directrices nacionales buscan que se elaboren currículos y planes de estudio de las áreas obligatorias, y se oriente la metodología y didáctica de los

docentes en el aula, es pertinente precisar en qué consiste este enfoque, cuáles son las problemáticas y salidas y cómo se evidencian en la formación del área de Lenguaje.

Observando la Ley 115 de 1994, la cual considera la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (MEN, 1994, p. 25), cabe resaltar su énfasis en la formación para el trabajo. Según este documento, la formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, es fundamental para los estudiantes ya que cuando se enfrenten al mundo real tendrán que poseer las destrezas y habilidades suficientes para ser competentes en el mundo laboral y servir a la sociedad de forma respetuosa y responsable.

Dentro de este marco, el enfoque por estándares y competencias (Camilloni, 2009) se muestra como “una herramienta imprescindible para formar capital humano, con el interés centrado en la economía del mercado y direccionada desde la perspectiva del neoliberalismo para la escuela” (Díaz, et al., 2016, p. 48). Esto conlleva a pensar que el interés de la educación colombiana más que formar dentro de parámetros de libertad, solidaridad y justicia, le interesa más la formación para el trabajo dejando de lado su formación humana.

Ahora bien, cabe anotar que estándar y competencia “son términos con historia propia; uno, competencia, proveniente del mundo del trabajo y de la ergonomía; el otro, estándar, desarrollado particularmente por la estadística y utilizado en la producción industrial” (Camilloni, 2009, p. 56). Este último concepto trasladado a la educación, se refiere sobre todo a los logros que los estudiantes deben alcanzar en un área determinada. En este sentido, se constituye en una serie de normas o reglas que determinan el nivel en el que un estudiante o una institución se encuentran con respecto de otras. Así, pues lo que se busca es homogenizar aquello que se estandariza y comparar el desempeño de los estudiantes en

cada nivel. Como se puede observar, la medición, propia de la estadística y la competitividad, propia de la industrialización, se siguen evidenciando en el campo de la educación y deja de lado la formación del ser humano.

Por su parte, el término competencia, según Díaz (2011), es cuestionado por algunos estudiosos de la educación, en tanto:

Consideran que se está concediendo una prioridad excesiva al mundo del trabajo, a la inserción eficiente en una sociedad productiva en detrimento de una mínima formación conceptual y del abandono a un conjunto de valores que permiten apoyar el proceso de constitución de lo humano en la persona. (p.5)

Si bien, orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, se limita a prescribir normas sobre cómo enseñar, lo cual reduce la autonomía del docente y menosprecia la creatividad de los estudiantes. Se le da entonces un privilegio al saber hacer, pero se le quita importancia a la aprehensión de saberes y a la formación del hombre como ser social solidario. Pareciera entonces, que la formación del recurso humano es el fin último de la educación y que no tiene relevancia el contexto particular en el que se desarrollan los sujetos.

En el caso de los estándares y competencias en el área de Lenguaje, que se encuentran en los documentos que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ofrece como directrices para que el docente oriente sus saberes, como, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), Los Estándares Básicos por Competencias (EBC) (2002) y los Derechos Básicos del Aprendizaje V.2 (DBA) (2017), “se evidencia que no se supera la visión utilitarista, que el enfoque conductista le da a la lengua y a la literatura” (Arias & García, 2015, p. 283). Esto se evidencia, por ejemplo, en algunos apartados de la Ley 115 de 1994, donde se mencionan los objetivos relacionados con el área de Lenguaje. En la Educación

Básica Primaria, por su parte, se busca: “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana” (MEN, 1994, p. 6), dando a entender que los niños no se expresan ni comunican bien desde antes de iniciar su etapa escolar y que la única función del lenguaje es comunicarse adecuadamente.

Esto llama la atención de algunos críticos de los estándares que sostienen que hay que reconocer “que todo niño cuando ingresa a la escuela ya maneja el mundo simbólico de su cultura y domina formas comunicativas que ha aprendido a utilizar, gracias a las experiencias de interacción [...]” (Rodríguez, Pinilla, Jaimes, Bojacá & Morales, 2003, p. 91). En este sentido, es importante resaltar que los estudiantes ya vienen con saberes previos y que en la escuela hay que mediar entre la realidad y mayores niveles de desarrollo del sujeto para que grado a grado los niveles de complejidad aumenten.

Por otro lado, para la Educación Básica Secundaria, se destaca como objetivo:

El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua y la valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo. (MEN, 1994, p. 7)

Es evidente el carácter funcionalista que se promueve, en tanto da importancia a hacer un uso adecuado de la lengua, y el conocimiento de sus elementos constitutivos, lo cual se limita a aspectos gramaticales del lenguaje. Por otro lado, también limita la literatura a un carácter historiográfico a modo de una llana enumeración de datos cronológicos que indican fechas, nombres de obras y autores, puesto que redundante en el carácter reduccionista de la

educación, que favorece la memorización y deja de lado la reflexión y el pensamiento crítico. En cuanto al uso de la lengua, esta se ve supeditada a la literatura, desconociendo la infinidad de usos de ésta, tanto en el sistema de representación oral como escrito.

Con respecto a la relación entre los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y los EBC (2002), se observa que ambos no van en la misma vía ya que los segundos “no constituyen una continuidad de los primeros, pues éstos presentan un enfoque interdisciplinario y autónomo, mientras que los estándares muestran un tinte sesgado y arbitrario en los ejes estructurales de su propuesta” (Gutiérrez & Rojas, 2003, p. 47). A pesar de que esta propuesta, se basa en “los planteamientos del lenguaje como fundamento de la significación de Baena” (Rodríguez et al., 2003, p. 84), se va distorsionado su sentido y recae nuevamente en el carácter funcionalista y técnico del lenguaje, al fundamentar el aprendizaje por competencias¹, las cuales “consideran a «la lengua» como artefacto que debe conocerse y usarse «adecuadamente” (Arias & García, 2015, p. 283). No hay espacio a la interpretación o indagación sobre los móviles sociales y culturales que conllevan a un autor a escribir.

Adicionalmente, los estándares de lenguaje con relación a la escritura, “le otorgan la posibilidad de permitir al sujeto comunicar sus formas de vivenciar el mundo, pero no se presenta una concepción clara sobre los procesos de lectura y de escritura y los saberes que integran” (Rodríguez et al, 2003, p. 88). De hecho, en los estándares la escritura se entiende como un producto donde se subestiman los procesos. Y el tratamiento que se le da a las tipologías textuales es confuso porque se prioriza el carácter formal de las mismas, limitándose a diferenciar la estructura de cada una de ellas; tampoco hay claridad en la forma

¹ a saber: textual, lingüística, gramatical, literaria, sintáctica, semántica y pragmática,

como se clasifican los textos, pues se distorsionan las funciones y usos específicos de cada uno.

En cuanto a los *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)* del área de Lenguaje emitidos en 2017, en cuyo texto se entienden como “el conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes de cada grado” (MEN, 2017, p. 4) y se constituyen como la continuidad de los Lineamientos y los Estándares, se puede evidenciar que los “enunciados” que conforman este documento se redactan con la misma estructura de un estándar y sus “evidencias de aprendizaje” hacen las veces de indicadores que muestran si el enunciado se cumple (MEN, 2017). En los grados de primaria se observan evidencias que consideran la escritura desde una perspectiva microestructural que reduce el aprendizaje de la lengua a unidades mínimas como las sílabas para formar palabras y luego oraciones descontextualizadas.

En cuanto a los grados de secundaria y media, en general se promueve una serie de actividades de corte formal en tanto se preocupa mucho por enfatizar en la estructura de diversas tipologías textuales, sin embargo, no muestra explícitamente cuáles son esas tipologías ni bajo qué parámetros las clasifican. Adicional a esto, el documento no posee unos referentes teóricos que definan la postura desde la cual se plantean estas actividades. Cabe anotar, además, que a partir del grado décimo el estudiante tendrá la capacidad de escribir desde una posición crítica y propositiva sobre temas de interés y realizar sus escritos entendiendo que todos los textos tienen un contexto histórico, social, político y cultural que los encierra. Ante esto (Rodríguez et al. 2003). se cuestionan los críticos por qué solo a los estudiantes de grado décimo y undécimo se les reclama una posición crítica en la interpretación del mundo

En conclusión, para teóricos de la pedagogía crítica como Niño y Gama (2013) la política curricular colombiana respaldada en los estándares y competencias, “tiene como intencionalidad el control curricular, la medición del sistema educativo a través de pruebas nacionales y la disminución de la autonomía institucional y nacional en el diseño de los Sistemas Institucionales de Evaluación (SIE) de las instituciones educativas” (p. 169), lo cual debilita la práctica y transformación pedagógica de los docentes. Esto quiere decir que aunque el discurso que ahora se maneje sea aparentemente novedoso y diferente no abandona los principios que han regido las nociones anteriores, pues, en palabras de Bustamante, las “nuevas propuestas” dan lo mismo, y todas las nociones hablan de lo mismo (2006).

2.1.3. ¿Cómo se evalúa la escritura en las pruebas estandarizadas?

Algunas de las herramientas que las políticas curriculares utilizan para medir la calidad educativa según el nivel de desempeño, son las pruebas estandarizadas nacionales como las SABER 3°, 5°, 9° y 11°, e internacionales como las PISA, SERCE y TERCE, según las cuales evalúan algunas competencias de ciertas áreas consideradas fundamentales, según sus autores, estas son las que permitirán a los estudiantes desempeñarse adecuadamente en el mundo laboral. Cabe destacar la manera en la que dichas pruebas evalúan los procesos de escritura en los diferentes niveles.

A pesar de que son pocas las pruebas que evalúan la escritura, El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) por su parte, evalúa esta competencia en estudiantes de tercero y sexto grado. Su coordinación está a cargo de la Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREAL/UNESCO). En Colombia, por su parte, las pruebas Saber de 3°, 5° y 9° la evaluaron hasta el 2017, y aun hoy las pruebas Saber Pro y Saber T y T, también la evalúan.

Sin embargo, la forma en la que son evaluadas estas pruebas es diferente. Según Atorresi, Villegas & Pardo (2019), hay dos aproximaciones a la evaluación de la escritura a gran escala: la directa y la indirecta. “La primera permite a los evaluados construir su propio texto bajo unos parámetros señalados y la segunda se basa en la utilización de preguntas con opciones de respuesta” (p. 10). Según esto, las pruebas elaboradas por LLECE y las pruebas Saber Pro y Saber TyT, utilizan la aproximación directa, mientras que las pruebas Saber de 3°, 5° y 9° utilizan la aproximación indirecta. La dificultad de esta última se basa en que trivializa el rango de habilidades y conocimientos de los evaluados sobre la escritura.

Ahora bien, algunos análisis realizados a la prueba de escritura del *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, (TERCE), elaborado por LLECE, revelan algunas inconsistencias relacionadas con la confiabilidad y validez de la evaluación, con respecto al marco teórico, las consignas, las rúbricas y los codificadores. En primer lugar, se aprecian diferencias en el modo en el que la escritura es caracterizada y el modo como es evaluada. Al respecto, Atorresi, (2019) sostiene que:

Por un lado, el estudio solo se hizo cargo del producto final de la composición escrita y no de los procesos mentales involucrados en el acto de escribir como lo consideran los autores en los que se respalda su marco teórico. Por otro lado, se legitiman rutinas escolares cotidianas, lo cual va en contravía de la propuesta sociocultural de Barton y Hamilton” (2000), en cuyos autores se respalda. Por último, se parte de un estudio del lenguaje académico en un nivel secundario, cuando los que se evalúan están en nivel primario. (p. 14)

Esto coincide con la elaboración de las dimensiones e indicadores escogidos para la elaboración de las rúbricas.

Lo anterior concuerda con las palabras de Moreno (2016), quien sostiene que “por lo general, las prácticas de evaluación, suelen ir por derroteros distantes de los propuestos por la bibliografía especializada y esto representa un obstáculo” (p. 50).

En segundo lugar, las consignas realizadas por TERCE (Aterrosi et al, 2019), resultan también inconsistentes por tres razones: A) al intentar crear una situación comunicativa cercana que puede no resultar muy familiar según el contexto donde se encuentren ciertos estudiantes; B) al seleccionar un género que puede ser poco conocido por los estudiantes; C) al redactar la consigna de manera ambigua y compleja, lo cual puede dar lugar a que el estudiante realice un relato diferente al requerido

Las anteriores situaciones problemáticas son muy comunes en las pruebas masivas, en tanto, que intentan generalizar situaciones que no resultan familiares para todos los evaluados. Es aquí donde la situación socioeconómica interviene para acentuar las diferencias entre unos y otros, influyendo en los resultados de la prueba (Popham, 1999), debido a que en ésta se evalúan también las experiencias, vivencias y conocimientos personales que cada estudiante adquiere dentro y fuera de la escuela, lo cual para algunos resulta un privilegio y para otros una desventaja

En cuanto a la validez y confiabilidad de las rúbricas, se ve afectada la unidimensionalidad² de la prueba, en tanto que hay poca variabilidad en la dificultad en la elaboración de los ítems en relación con la habilidad de los estudiantes evaluados (Aterrosi, 2019). Esto atenta contra las funciones de las pruebas masivas, las cuales se encargan de dispersar los puntajes totales de los examinados (Popham, 1999). Los codificadores por su parte (Aterrosi, et al, 2019), tienen la dificultad de que la evaluación depende de la

² Predominancia de un solo constructo en la base del conjunto de ítems de la prueba (Burga, 2006, citado por Aterrosi et al, 2019, p.10)

experiencia y formación de quien los elabora, los sesgos de indulgencia, de dejar pasar errores o de ver más errores de los que hay. Al respecto, los informes del TERCE sostienen que se realiza entrenamiento para controlar el grado de acuerdo para evaluar.

En cuanto a las pruebas Saber 3°, 5° y 9° que se realizaron en Colombia hasta el año 2017, se evaluó la escritura desde una aproximación indirecta, pero desde una perspectiva funcionalista y utilitarista de la escritura, en tanto que se realizan preguntas sobre:

Los tipos de textos que se *utilizarían* para lograr determinado propósito o finalidad comunicativa, la *forma* como los organizarían para lograr un mensaje o una idea, y aspectos relacionados con el *uso adecuado* de las palabras y frases para *producir* textos con sentido. (ICFES, 2017, p. 18) (*La cursiva es mía*)

Las palabras resaltadas evidencian cómo la prueba se equipara con los estándares por competencias de Lenguaje, que como se analizó anteriormente, “giran en torno al conocimiento de la lengua para su utilización correcta” (Arias & García, 2015, p. 283). Este enfoque funcionalista reduce los procesos de escritura a simples técnicas mecánicas y olvidan los complejos procesos cognitivos que se desarrollan en la mente del escritor previos al texto final, pues “no reconoce la necesidad de establecer saberes básicos como un antecedente indispensable para el desarrollo de una competencia” (Díaz, 2011, p. 11), la cual, va en contravía con una de las premisas que se defienden en la presente investigación, que sostiene que la escritura es una construcción social y cultural, “de tal manera que reconozca la diversidad y rescate la multidimensionalidad del ser humano, superando la medición, el control y el mecanicismo a partir de propuestas que buscan desarrollar una formación democrática” (Niño & Gama, 2013, p. 174). Por ello, se requiere comprender los procesos cognitivos complejos que se efectúan antes y durante la misma, y por lo tanto necesita de un

ambiente de diálogo e integración entre pares, para analizar, interpretar y enriquecer el proceso.

Por otro lado, las pruebas Saber Pro y Saber T y T, que como se dijo, se evalúan desde una aproximación directa, también presentan algunos vicios de forma en los que, siguiendo el enfoque funcional de las competencias, ven la comunicación escrita “como un conjunto habilidades o conocimientos de uso del lenguaje en medio escrito” (ICFES, 2019, p. 17). Sin embargo, esto reduce la escritura a una serie mecánica de acciones que responden a unos criterios de evaluación, cuyo objetivo principal es observar cómo el futuro profesional, técnico o tecnólogo se desempeñará en el ámbito laboral cuando se le solicite realizar un texto escrito.

En cuanto al “Diseño Centrado en Evidencias que respalda las especificaciones de la prueba, y que se constituye con una estructura jerárquica compuesta por afirmaciones, evidencias y tareas” (ICFES, 2019, p. 19), se observa cómo se reitera la llamada pedagogía por objetivos conductuales (Díaz, 2011), puesto que lo que hace es determinar los comportamientos que los sujetos evaluados deben mostrar como resultado del aprendizaje, a través de un esquema que fragmenta la competencia escritora en pequeñas evidencias y tareas.

Para concluir, cabe decir que si bien es positivo que los pruebas Saber tengan en cuenta el desempeño de los estudiantes en la escritura, y saber “cómo se desarrollan las competencias reconociendo sus procesos e integrando en la evaluación un conjunto de componentes cualitativos que permitan informar acerca del desarrollo cognitivo y procesual del estudiante” (Díaz, 2011, p. 19), es importante destacar que el enfoque por competencias no se vea reducido a la evaluación de desempeños en pruebas a gran escala.

Los resultados de las pruebas a gran escala que se realicen para evaluar las competencias son pertinentes en cuanto se convierten en la consecuencia de procesos de aprendizajes formativos y no partir de los resultados para desarrollar procesos de aprendizaje. En cuanto al lenguaje, las pruebas masivas evidencian claramente una visión funcionalista del lenguaje, la cual ubica el uso de la lengua en situaciones descontextualizadas que en nada reflejan las condiciones socioculturales reales en las que se desarrollan la comunicación y ni aportan al estudio de los procesos históricos que legitiman el uso lingüístico (Bustamante, 2003).

2.2. Concepciones teóricas de la escritura. En busca del sentido y la significación social y personal de lo escrito

Dentro de las actividades más importantes en el área de lenguaje, están las que buscan fortalecer la escritura. Esta habilidad ha sido investigada por diversos teóricos que han diseñado modelos y analizado los procesos que escritores expertos utilizan para llevar a cabo este ejercicio. Cabe anotar que esta habilidad va estrechamente ligada a la lectura, pues ambas contribuyen con los procesos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes en los cuales se ven reflejados los niveles de coherencia y cohesión desarrollados en el aula.

El propósito de este apartado es presentar las diversas conceptualizaciones, niveles y modelos que orientan el ejercicio de la escritura. Para ello, es pertinente aclarar en el primer lugar ¿cuáles han sido los cambios de sentido del concepto de escritura? Seguidamente establecer ¿cuál es el acercamiento que se da entre esta habilidad y las demás habilidades comunicativas? En tercer lugar, se realiza una reflexión acerca del papel de la escritura como acto político en tanto permite manifestar el inconformismo frente a los principios de una educación bancaria que menosprecia el valor de la educación. Para cerrar el capítulo, se

propone como alternativa pedagógica y didáctica ver la actividad de la escritura desde la perspectiva de la pedagogía crítica, entendiendo cuál es el sentido que se le da a la enseñanza y el aprendizaje de dicha habilidad comunicativa.

2.2.1. Producción textual, ¿En qué consiste escribir?

El ejercicio de la producción textual en el área de Lenguaje es una tarea que necesita ser más desarrollada en las aulas, pero termina por instrumentalizarse para cumplir con las exigencias que el MEN le impone a los docentes a través de los Estándares (Rodríguez, Bojacá, Jaimes, Morales & Pinilla, 2002), pues entre llenar formatos, realizar el plan de estudios, y diligenciar un minucioso planeador de clase, las posibilidades de realizar una buena práctica de producción escrita se reducen a ejercicios que no producen los resultados esperados por la premura del tiempo. Por ello y por otros motivos esta habilidad lingüística es una de las menos desarrolladas en nuestros estudiantes, de allí la importancia de buscar estrategias y modelos que contribuyan a su fortalecimiento dentro del aula. Antes de explicar las teorías y modelos de escritura es preciso definir en qué consiste este término y las diferentes concepciones que han surgido acerca de la tarea de producir un texto.

Según Avilés, (2013) las concepciones más antiguas de la escritura la reducían a la mera alfabetización de la persona, es decir, en la capacidad de transcribir correctamente letras, sílabas, palabras, frases y textos completos. Si bien la escritura siempre ha sido considerada un medio para fortalecer y facilitar la comunicación, antes se creía que una persona que sabía escribir era aquella que poseía una caligrafía y ortografía intachables y por ende hacia que su mensaje fuera claro. Era muy importante el orden, la pulcritud y la elegancia al escribir. Aquella persona que además hiciera buen uso de los signos de puntuación y supiera organizar sintácticamente sus oraciones, se le podía considerar

competente en la habilidad escritora pues cumplía con las reglas lingüísticas básicas y necesarias para poder comunicarse.

En este sentido, la escritura no requería ninguna habilidad cognitiva especial, pues se trataba de una tarea mecánica que se reducía a copiar textos y memorizar reglas que no implicaban un desarrollo de habilidades interpretativas, argumentativas o propositivas, en un nivel avanzado. La única capacidad que se fortalecía era la memoria. De esta manera el escritor del texto se limita a reproducir la información dada por el maestro en el aula o por el libro de texto, lo cual “limitaba a su vez, la creatividad y la imaginación”. (Mostacero, 2006). Se podría decir que esta concepción reducida de la escritura era lo que Berierter y Scardamalia (citado por Mostacero, 2006, p. 10) llamaba el “decir el conocimiento”, la cual se anteponía a la teoría de “transformar el conocimiento” que consiste en la interpretación y metacognición de los procesos mentales que se utilizan en el ejercicio escritural. La memoria hacía parte importante de la enseñanza tradicional de corte conductista y en la escritura no era la excepción. Sin embargo, este proceso mantiene un papel destacado en los modelos o teorías sobre escritura que se desarrollaron posteriormente.

Gracias al interés por las investigaciones y estudios en el campo de la escritura, se fue ampliando su perspectiva, incluyendo no solo la memoria sino justificando que escribir es un proceso cognitivo que realiza el sujeto y que se vale de diversas habilidades mentales como “la observación, el análisis, la capacidad de síntesis, la deducción, el manejo de la información, la organización de ideas y la atención a los fines” (Flower y Hayes, 1989, p. 3), determinados por factores tales como los conocimientos previos, el procedimiento, la gestión y control de lo que se escribe. Según Flower y Hayes (1989), estas habilidades de pensamiento se utilizan de manera alterna, es decir, no de forma lineal y estática, sino de manera dinámica, en la medida en que el sujeto que escribe va necesitando una u otra para

planificar y textualizar sus ideas acerca de un tema determinado. Esta concepción le abre un panorama más amplio a la escritura, y los investigadores y profesores de lengua empiezan a indagar detalladamente sobre otros factores que rodean al ser humano en el momento de emprender el ejercicio de la producción textual.

Posteriormente, se añaden a la tarea de la escritura factores externos al escritor, tales como el contexto o la audiencia. En la etapa anterior, si bien se amplía el panorama de la escritura y se sostiene como un proceso complejo que se ejerce en la mente, éste no tenía en cuenta los aspectos externos a ella. Según autores como Candlin y Hyland (citados por Álvarez y Ramírez, 2006), escribir es algo más que la generación de un texto lingüístico entendido como el producto final. La escritura permite crear significados teniendo en cuenta las condiciones y contextos de producción. Ésta ayuda a construir la realidad describiendo un modo particular de comunicación. Para algunos investigadores, el contexto “determina la intención, el mensaje y la forma como el escritor quiere transmitir las ideas” (Cassany, 2006, p. 23). Pues no solo se refiere a la realidad social, económica y política que circunda en la sociedad en general, sino al lugar y el ambiente donde está ubicado el escritor en particular, es decir, a la oficina o la institución donde realiza el ejercicio escritural.

Escribir entonces es un proceso no solo cognitivo sino también sociocultural que nos conduce a redactar textos reales en situaciones reales. “Un texto está influenciado por la variedad de factores lingüísticos, físicos, cognitivos, culturales, interpersonales y políticos” (Álvarez & Ramírez, 2006, p.16). Los factores lingüísticos se refieren al conocimiento de las reglas gramaticales básicas para poder escribir, (ortografía, sintaxis, puntuación). Los físicos se ven determinados por el medio con el cual se escribe (a mano, en computador). Los culturales tienen en cuenta el contexto, las tradiciones y creencias que representa la sociedad a la que se pertenece. Refleja las formas de vida y los modos de pensar de las personas que,

por demás, son constantemente cambiantes según sus intereses y necesidades. Los interpersonales y políticos reflejan las formas en que se intercambian conocimientos y experiencias con los otros y las relaciones de poder que se ejercen entre disciplinas y grupos sociales.

Aprender a escribir un texto es aprender a desarrollar la práctica social correspondiente a la disciplina a la que pertenezca. (Cassany, 2006). Recordemos que las disciplinas “son espacios de trabajo permanente en los cuales se empeña una comunidad que, a través de la escritura y de la comunicación mediada por los medios impresos y electrónicos, construye y difunde en su interior permanentemente nuevos conocimientos” (Hernández y López, 2002 p. 41). Aprender a escribir en las disciplinas implica conocer las teorías sobre los géneros, los entornos de aprendizaje y la voz del autor. Cada género tiene su propia estructura e intención comunicativa, su aprendizaje no se da en cualquier contexto y el tono con el que se escribe no es igual para todos los mensajes que se quieran transmitir o manifestar. Así como cada disciplina tiene sus focos de interés, los textos propios de cada una también tienen sus particularidades.

Escribir es, adicionalmente, un factor de identidad personal que no deviene de una fuente de inspiración mágica y externa, (Álvarez y Ramírez, 2006), sino que sale de los conocimientos previos que se han ido adquiriendo a lo largo de la vida académica, las experiencias, las tradiciones y los modos de pensamiento. Escribir es un acto interpretativo que sucede de manera ininterrumpida y contingente, porque siempre estamos leyendo contextos, intenciones, así que la escritura puede surgir en cualquier momento.

Uno de los grupos de investigación (de España) sobre escritura más recientes es el grupo DIDACTEXT (2015), el cual integra todos esos aportes que se han ido mencionado en este capítulo y agrega la importancia de tener en cuenta las motivaciones y emociones del

escritor, su estado de ánimo y sus intereses en la tarea de escribir. El grupo de investigación habla sobre:

La motivación como un proceso o serie de procesos que, de algún modo, inician, rigen, mantienen y, finalmente, definen una secuencia de conducta dirigida a una meta; y la emoción como el conjunto de mecanismos que establecen las metas prioritarias de un sujeto; por ello tienen un origen multicausal, presentan formas diversas de expresión y cumplen funciones determinadas. (DIDACTEXT, 2015, p. 11)

La motivación y las emociones se relacionan estrechamente con algunos procesos psicológicos tales como la atención, la memoria, la percepción y el aprendizaje y son determinantes dentro del proceso de escritura pues orientan el rumbo que sigue el estudiante, su horizonte de expectativas, sus objetivos y metas y sus percepciones, las cuales favorecen o afectan el proceso de aprendizaje.

En síntesis, cada concepción que se ha explicado saca a relucir un punto de vista diferente acerca de la importancia de la escritura dentro de la historia del ser humano, sus usos, sus aplicaciones en la vida, sus significados, abarcan desde una visión reduccionista y mecánica de la escritura, hasta una visión que la ve como una herramienta de poder que sirve para manifestar inconformidades y puede llegar a transformar la sociedad. Las múltiples implicaciones de este concepto, reafirman la importancia de desarrollar esta habilidad en las aulas de clase con prioridad y en profundidad, para que los estudiantes puedan tener la capacidad de manifestar sus ideas a través de textos coherentes y propositivos.

2.2.2. La escritura en relación con la oralidad y la lectura

Las cuatro habilidades comunicativas de escribir, leer, hablar y escuchar, que se desarrollan en el área de Lenguaje y en el proceso educativo en general, no pueden ser

entendidas como procesos disímiles, separados entre sí, por el contrario, hay que tener claro que todas ellas tienen rasgos en común que contribuyen a complementarse las unas a las otras. Teniendo en cuenta que en esta investigación la caracterización y el análisis de la escritura es el eje central, habrá que preguntarse ¿cuál es el acercamiento que se da entre ésta y las demás habilidades? Para ello es preciso retomar las conceptualizaciones que hacen los Lineamientos curriculares sobre las mismas, así como los aportes de investigadores y estudiosos en el tema.

La escritura es considerada como “un proceso complejo que involucra aspectos cognitivos, individuales y sociales” (Álvarez, 2006, p. 16), por eso, si se desea que el ejercicio de producción textual sea de nivel avanzado, el escritor tendrá que argumentar sólidamente sus opiniones que le susciten frente al tema a desarrollar.

Para ello, hay que recordar los conocimientos previos, utilizar habilidades de indagación, generar preguntas, seleccionar ideas principales, realizar un plan, llevarlo a cabo y luego revisarlo y corregirlo. Entonces no basta solo con sentarse frente al computador y empezar a teclear ideas sueltas que inicialmente no tengan sentido, sino que es importante informarse y tener conocimiento del tema. Esto se logra a través de la lectura. Una lectura concienzuda, amplia y detallada.

Según los Lineamientos Curriculares, leer se entiende “como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (MEN, 1998, p. 27). Leer implica tener en cuenta aspectos que conlleven a comprender cultural e históricamente al sujeto que lee, de tal manera que después sea capaz de plasmar por escrito las configuraciones que vaya creando a partir de lo que lee y esto no solo implica leer letras, sino también leer

imágenes, gestos, actitudes, sucesos de la vida cotidiana y emociones, entendiendo lo que muestran a simple vista y lo que ocultan tras las cortinas de la superficialidad.

Leer requiere comprender lo oculto y entender, “la lectura en un sentido amplio, de tal manera que traspase las fronteras del arte, la religión, la ciencia, la vida social, las costumbres y el actuar de las personas, llegando a todas las expresiones que contiene y permite la cultura” (Grupo DIDACTEXT, 2003, p. 84). Lograr esto, llena de emoción al lector-escritor y llena de vida está tarea, pues, como diría Cassany (2009), “lo apasionante de leer es comprender lo que piensan los otros; lo fascinante de escribir es descubrir que los otros pueden leer -y comprender- lo que uno piensa” (p. 6). En tanto se convierte en un entramado de ideas compartidas que enriquecen las experiencias de escritura y lectura.

Otra característica de la lectura es que ayuda no solo a reproducir sino también a construir nuevos conocimientos. En la medida en que el lector-escritor comprenda y llene de sentido los conceptos y realidades que lee lo irá plasmando en la escritura para alcanzar el objetivo que se ha propuesto al iniciar su ejercicio de producción. “La lectura y la escritura no sólo servirán para acceder o reproducir el conocimiento, sino que deben organizarlo y elaborar nuevos significados: deberán tener naturaleza constructiva” (Solé, 2004 citado por Rodríguez, 2009, p. 126). Una vez empapado el autor de la información necesaria para emprender su travesía por el universo escritural y después de plasmar sus ideas en físico, nuevamente hará uso de la lectura, pues también leerá para revisar y evaluar el texto. La tarea de revisión (Rodríguez, 2009) sirve para comparar el escrito con la intención comunicativa del autor, detectar las falencias existentes y corregirlo nuevamente hasta que sea el momento de presentarlo al público y se exponga a la opinión de otros lectores.

Con respecto a la relación entre lectura y escritura Paulo Freire, en su *Carta a quien pretende enseñar* (2002), observa peligrosa la idea que se ha creado en la escuela de ver estos

dos ejercicios desde una perspectiva dicotómica y ratifica la importancia de concebirllos como actividades inseparables y al mismo tiempo necesarias desde las primeras experiencias de los estudiantes. Si bien son actividades útiles para la vida, no dejan de tener un grado de dificultad, el cual se presenta en el momento en que se quiere pasar del plano de la *experiencia sensorial*, al plano de las ideas y la generalización de los conceptos, y posteriormente al plano tangible, es decir, al texto escrito. Freire (2010) propone la “lectura de la lectura anterior del mundo” en la que se puede vislumbrar la importancia de comprender lo que se observa en la cotidianidad, aprendiendo a leer el mundo exterior sin prescindir de los conocimientos y las conceptualizaciones para así poder plasmar de manera crítica una mejor visión a través de lo escrito.

Para desarrollar procesos cognitivos relacionados con el uso del lenguaje, también es necesario fortalecer la oralidad. Hablar resulta ser un proceso tan complejo como leer y escribir, “pues es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y utilizar un léxico determinado” (MEN, 1998, p. 27), acorde con lo que se busca transmitir. Hay que tener en cuenta que los seres humanos se comunican primeramente de forma oral y en el ambiente académico, esta habilidad no se puede obviar ni mucho menos omitir. Constantemente se habla para exponer o explicar un tema o para dar puntos de vista del mismo y así como se habla también se escucha y poco a poco se hila entre diálogos, entre preguntas y respuestas una red de conocimientos y pensamientos entre todos.

Para Cassany (2009), esta habilidad es muy importante porque al verbalizar tales pensamientos e ideas se va evidenciando el nivel de comprensión que se tiene de un tema en general, o de una lectura en particular y destaca la actividad de comentar los textos que se escriben en duplas o tríos para que el escritor fortalezca y enriquezca su texto con las

opiniones, sugerencias, ideas o demás perspectivas que sus lectores (*colectores*) tengan del mismo, y así poder “alcanzar “una interpretación más social”, que permite entender mejor los efectos que provoca un escrito en el contexto social.

“Hablar constituye una poderosa herramienta para construir, negociar y socializar el significado” (Cassany, 2009, p. 8), y como docentes hay que fortalecer esa habilidad con el fin de crear un ambiente en el aula, en el que llame la atención pensar y argumentar el pensamiento sin miedo al error. Cuando los estudiantes adquieran la confianza de expresar sus opiniones, les será más fácil pasarlas al papel o al computador, puesto que ya han despejado las dudas que les han surgido, han confrontado sus ideas con otras o han descartado algunas premisas erróneas, ampliando así su perspectiva. En este punto vale la pena acentuar que el acto de escribir (Cassany, 2006), también implica cooperación, porque al escuchar al otro se enriquecen las opiniones y se amplía el espectro de lo que se conoce, por ello es importante abrir un espacio para el diálogo académico y democrático dentro del proceso de creación textual, exponiendo al grupo de colegas o compañeros los propios escritos, para que surja un espacio de debate donde se argumenten y se pongan en conocimiento todas las perspectivas sobre el objeto del cual se escribe, llenando así el texto de sentido y significado social y personal.

Según Ong (1993) la oralidad está siendo desplazada por la escritura en tanto que esta posee un carácter de permanencia y transforma la conciencia del ser humano. El autor establece algunas diferencias entre la escritura y la oralidad. En primer lugar, mientras la oralidad se puede refutar, el texto escrito no porque está separado de su autor, ya que no se encuentra presente; por otro lado, la oralidad se dota de significado en el contexto porque lo que se dice debe adecuarse al momento en que se dice, mientras que la escritura es considerada “libre de contextos” (Hirsch, 1977, citado por Ong, 1993) porque los textos se

pueden leer en cualquier momento y es el autor quien crea el contexto en la medida que va escribiendo.

Otra diferencia es que la oralidad es natural, mientras que la escritura es artificial. De hecho, Ong, (1993) la considera una tecnología, en tanto necesita de herramientas para su realización, así como la imprenta y la computadora, que las ve como la continuación de esta. Además, afirma que el habla es consciente pero surge inevitablemente desde el inconsciente, en tanto es natural y es influenciada por la sociedad, pero lo escrito es netamente consciente, en tanto que las grafías, fonemas, normas y demás elementos que la componen, son pensadas de manera consciente. De hecho, la escritura al ser artificial, permite transformar y dar fortaleza a la conciencia y en la medida que ayuda a mejorar la vida humana, y termina por volverse natural, en tanto, se interioriza y se vuelve necesaria para realizar determinadas actividades.

La escritura, en el sentido estricto de la palabra, “era y es la más trascendental de las invenciones tecnológicas humanas” (Ong, 1993, p. 47), pues es un sistema codificado complejo en el que se muestran de manera exacta las palabras que el escritor quiere que el lector lea. Por ello, transforma la oralidad, ya que, “traslada el habla del mundo oral y auditivo, al mundo sensorio, de la vista” (Ong, 1993, p.11) y también transforma el pensamiento, en tanto que ha “impulsado la actividad intelectual de hombre moderno” (Ong, 1993, p.11). En este sentido se puede decir que la escritura y la oralidad se corresponden el uno al otro, en tanto que, para existir y desarrollarse, la escritura necesita de la oralidad. Así como la oralidad, permite que el hombre se exprese en el presente, la escritura, permita que lo que el hombre plasme, permanezca a través del tiempo.

2.2.3. La escritura como acto político

Siguiendo el hilo conductor que enfatiza la importancia y las posibilidades de la escritura, ésta puede ser vista como una práctica pedagógica que ayuda a clarificar la forma de pensar de una persona o una colectividad con la que se representa e identifica. Esta es una estrategia que puede contribuir con la construcción de identidad social desde un aula de clase. En este sentido, vale la pena darle un papel importante a la práctica de la producción textual en la escuela, en la que no solo se exija inventar narraciones descontextualizadas sobre temas arbitrarios que en nada se relacionan con los estudiantes y su entorno, sino que sea ella una aliada para lograr el desarrollo de habilidades cognitivas y del pensamiento crítico tan necesarios para la comprensión de la realidad.

Un proyecto en el que se exhorte al estudiante a investigar, analizar, pensar y plasmar por escrito lo que observa del mundo en el que vive, requiere tomar una postura crítica que motive a la transformación social. Por ello, en este apartado se tratará de explicar por qué la escritura es un acto político frente a lo cotidiano.

Para Giroux (2003), la escritura vista desde la pedagogía crítica es una práctica cultural en tanto que “profundiza y extiende el estudio de la cultura y el poder, no solo al examinar cómo se transfigura y produce la primera sino al observar cómo la ponen en práctica los seres humanos dentro de circunstancias específicas” (p. 240). La pedagogía ayuda a ilustrar cómo se produce el conocimiento y las subjetividades en una variedad de ámbitos, a entender cómo se configura el poder y el conocimiento en la medida que se va transformando el sujeto, y la forma ética de actuar y de lo que se espera que se conviertan las prácticas humanas.

La pedagogía crítica ayuda a investigar las relaciones entre trabajo cultural, autoridad y prácticas culturales. Tiene principios radicales pero no son doctrinales. Pues esta se dedica a expandir y no restringir las oportunidades de volver agentes sociales, políticos y económicos a los alumnos y a otras personas. Según Giroux, (2003), los agentes son capaces de leer el mundo desde diversas perspectivas y estar dispuestos a trascender y a reflexionar sobre los hechos cotidianos, cuestionando la experiencia y el sentido común, hasta indagar sus condiciones de producción, proponiendo preguntas, analizándolas y relacionándolas con su vida, buscando llevar a la gente más allá del mundo que ya conoce, modificando los significados.

La perspectiva crítica se interesa por modificar la experiencia de los seres humanos, orientándola hacia un ambiente de justicia social y de humanización. En este sentido, la escritura es una herramienta que ayuda a consolidar el proyecto de la pedagogía crítica en el que los agentes plasman las lecturas que hacen del mundo y sus reflexiones sobre el mismo, hasta lograr cuestionarse y analizar todo cuanto hay a su alrededor. El hecho de tener postura crítica y leer entre líneas lo que se observa, hace que el sujeto tome la tarea de la escritura como un acto político. Al respecto menciona Giroux (2001) que “un profesor considerado como intelectual transformativo debe lograr que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (p. 65). En tanto que lo que se hace en la escuela no sea ajeno a la sociedad.

Esto hace referencia a que la educación se encuentra en medio de una lucha de poder y el modo como se educa denota un significado. En este caso, el significado que se le quiere dar al proyecto de la pedagogía crítica es cultivar en los estudiantes la importancia de luchar en contra de las injusticias, defender la democracia, fortalecer los valores de justicia, empatía y solidaridad, enfocándose siempre en lograr un mundo mejor.

Hacer uso de la escritura como práctica pedagógica según Giroux (2003), es intentar superar los discursos dominantes de la enseñanza, la autoridad y el lenguaje, y así determinar el papel de la responsabilidad social en la política y la labor realizada por el docente. Esto incluye exigir desde el principio que los alumnos lean cualquier texto con posturas determinadas, pero respetando la opinión del otro, con el objetivo de hacer más democrática la clase. “Superar las percepciones del poder, el aprendizaje y la identidad” (Giroux, 2003, p. 242), que tienen arraigados como producto del sistema tradicional, y hacerles sentir que son sujetos críticos con voz y voto, permite hacer problemático el conocimiento y necesario el diálogo activo y afirmativo en el aula.

Los proyectos de lectura y escritura orientados al desarrollo del pensamiento y la producción cultural, vivifican el sentido del aprendizaje. Hay que articular los objetivos de la clase de Lenguaje y de las demás áreas con los principios de la pedagogía crítica si se desea una educación progresista, como el hecho de conectar las temáticas y los contenidos con las realidades y experiencia de los estudiantes y dar a los alumnos más control sobre las condiciones de su propia producción de conocimiento. Lo mejor es procurar que los ejercicios de escritura se enfoquen en que los alumnos teoricen sobre sus propias experiencias en lugar de esperar que enuncien el significado de las teorías de otras personas. Hay que permitirles a los estudiantes que examinen la manera como se “posicionan gracias a la autoridad institucional e ideológica de la cultura dominante” (Giroux, 2003, p. 244), y también darles la oportunidad de reconocer su punto de vista emocional y afectivo frente a diversas temáticas.

Cabe recordar que como pedagogía de la oposición, en tanto práctica rupturista, que va en contra de las ideologías dominantes y los ejercicios de poder existentes en la escuela y la sociedad, es vital empezar por cambiar algunos procesos de enseñanza de la

lectoescritura. Según Freire, nunca deberían verse separadas las tareas de pensar, de leer y de escribir, por el contrario, deberían iniciarse con estas actividades desde temprana edad, estimulando el gusto por la escritura y la lectura para que así se vaya perdiendo la inseguridad y la incapacidad para escribir en la edad madura. “Es importante procurar que los estudiantes desde pequeños sientan estos ejercicios como una fuente de alegría y placer y no como una carga” (Freire, 2010, p. 56). Realizar comentarios de las noticias periódicamente, puede ser una actividad que además de fortalecer esta habilidad, conecta al hombre con el mundo que lo rodea y en la medida en que lo cuestiona e indaga realiza un acto político.

Según Flower y Hayes, citados por Cassany (1989), “existe una situación de comunicación externa que incita o motiva la escritura” (p. 149). Esta a su vez posee un problema retórico que cuestiona al escritor y lo invita a indagar y reflexionar sobre el mismo. En este sentido, se sostiene que “para empezar a escribir debe existir un motivo o un problema que cuestione al escritor y lo lleve a pensar en la manera de solucionarlo. Que problemas más importantes para tratar de solucionar que aquellos que están relacionados como las situaciones sociales, económicas y culturales de una comunidad. Que mejor que un escritor piense en cosas tangibles y proponga salidas para enfrentar la desigualdad, la discriminación, la injusticia, promoviendo la solidaridad, la empatía, la equidad y la esperanza por un futuro mejor.

Además, hay que tener en cuenta que el hecho de que ahora cualquier persona alfabetizada pueda plasmar por escrito sus opiniones, pensamientos y posturas hace énfasis en lo democrática que es esta actividad, pues en los últimos años, según Cassany (2004), “ha evolucionado tanto que sirve como herramienta para marcar los sucesos históricos y las necesidades socioculturales de diferentes sociedades” (p. 33), y por ello cada idea, teoría, tratado, reflexión e incluso ley, se sugiere que se redacte de la manera más clara y sencilla

posible, de tal manera que todos puedan acceder a ellos y comprenderlos fácilmente, evitando que, por un lado hayan ambigüedades, y por otro, que sea accesible para un grupo reducido de personas.

Partiendo de esta idea, se puede observar cómo esta habilidad se convierte con el paso de los años en “un producto social e histórico en el que se plasma la percepción de la realidad y en el que se divulga la visión de mundo de quien escribe” (Cassany, 2004, p. 42). Existen obras literarias, por ejemplo, que más que manifestaciones artísticas que divierten y entretienen, cuentan hechos históricos difíciles que además de narrarlos, evidencian el malestar que produce recordarlos, pero que aun así se reflexiona críticamente sobre ellos para intentar comprenderlos, no justificarlos, sino manifestar descontento, hacer ruido en contra de ellos, tomar postura.

En conclusión, es importante, resaltar e incentivar la labor del docente cuando se preocupa porque sus estudiantes adquieran desde temprana edad ese espíritu inquieto que los incita a reflexionar, indagar y cuestionar sus realidades; que los invita a idear soluciones a tantas problemáticas sociales, económicas, políticas, ideológicas y culturales que agobian a las sociedades de ahora; que los motiva a no perder la esperanza de lograr un futuro con una mejor calidad de vida; que los alienta a luchar por la transformación social, fortaleciendo los valores, de justicia, solidaridad y democracia. Lo más maravilloso de todo es que esas reflexiones, esos cuestionamientos, esos ideales y esos proyectos a futuro, que configuran cualquier acto político al tomar postura, se pueden manifestar por escrito para que luego cobren vida al ser leídos por otros y a su vez puestos en discusión y enriquecidos con puntos de vista diferentes, esperando que esas palabras se conviertan en acciones que repercutan positivamente en la sociedad.

2.2.4. La escritura que resignifica el sentido de la educación

Retomando, el acto de escribir no está dado por terminado de un momento a otro, pues éste conlleva un proceso que lleva tiempo y que claramente posee un significado. En la escuela desafortunadamente se tiene la visión de que escribir es una actividad tediosa y aburrida, casi que obligatoria y en muchas ocasiones no deja de ser un requisito más para aprobar una nota. Pero lo peor de todo es que este pensamiento no solo es concebido por los estudiantes sino que los docentes también han llegado a pensar lo mismo. Esta visión, sin duda, debe ser transformada de manera urgente en la escuela. Al respecto, el pensamiento crítico de Paulo Freire, nos orienta como se puede empezar a re significar y llenar de sentido esta habilidad tan indispensable en la escuela y en la vida misma.

La educación en el área de Lenguaje, orienta el aprendizaje en cuatro habilidades comunicativas que rigen la educación exitosa y dentro de ellas está la escritura. “El estudiante tendrá la capacidad de escribir textos argumentativos, expositivos y narrativos desde una mirada crítica y reflexiva sobre la realidad de su entorno o el mundo imaginario que cree en sus escritos pero con buenos argumentos” (MEN, 2002, p. 11). Sin embargo, en los documentos oficiales que direccionan los planes de estudio de las instituciones, estas buenas intenciones se reducen a una visión instrumental de la educación en la que desarrollar habilidades de escritura se limita a seguir una serie de reglas, instrucciones o requerimientos, que inclusive en el nivel pragmático, impiden el desarrollo de un pensamiento crítico, consciente de la realidad histórica, social, política y económica que posee su entorno.

Al respecto, Giroux (2004) realiza una crítica a los modelos de escritura que han predominado en la tradición anglosajona y encuentra una gran debilidad en los mismos. El modelo tecnócrata se limitan a enseñar la gramática formal que indica cuál es la manera más

adecuada para escribir, pero lo hace de una manera instrumentalizada. El modelo de la escuela mimética sostiene que los estudiantes aprenden a escribir leyendo textos que pueden ser ejemplos de buena escritura. Sin embargo, dicho enfoque no explica cómo sucede ese proceso y por tanto carece de sustento epistemológico. El modelo de la escuela romántica, por su parte sostiene que lo más importante a la hora de aprender a escribir es sentirse bien en dicha tarea, en la cual le permita experimentar un sentimiento de gozo y optimismo que haga sentir autor realizado al escritor. Esta idea romántica da a entender que lo importante son los sentimientos aunque los pensamientos no posean profundidad argumentativa. Cada una de estas escuelas poseen aportes interesantes para la escritura, pero se olvidan de una tarea fundamental para la educación y es la de desarrollar el pensamiento crítico y lógico de los estudiantes.

Para Giroux (2003), la escritura sirve para teorizar sobre las propias experiencias del sujeto, brinda la oportunidad a los alumnos de reconocer sus inversiones emocionales y afectivas *en determinados temas*, no solo Como mero marcador ideológico para situar intereses biográficos y formas de identificación específicas; también se le ve como una práctica rupturista, una pedagogía de oposición en la que uno avanza a contrapelo de la historia tradicional, las estructuras disciplinarias, las lecturas dominantes y las relaciones de poder existentes. (p. 245)

Por ello no debe limitarse simplemente a la decodificación de mensajes, ni a seguir un manual de instrucciones que indican la forma correcta de unir una idea con otra; Tampoco debe ser exclusiva de un área de aprendizaje. La escritura es un proceso interdisciplinario capaz de enseñar a los estudiantes a pensar crítica y racionalmente sobre una materia. Escribir es un proceso dialéctico entre lector, escritor y materia, que se encargue de analizar los

procesos de aprendizaje que le permiten al sujeto explicar la relación que tiene con el mundo y es esto lo que a menudo se olvida en la escuela. Es importante que el estudiante se sienta parte de un lugar en la realidad y por ello debe conocerla históricamente de tal manera que lo conlleven a pensar en contribuir para un futuro mejor y más humano, en lugar de caer en el conformismo al pensar que todo como está, está bien y no puede ser de otra manera.

Una manera de enriquecer el ejercicio de la escritura utilizarla como medio para promover el pensamiento crítico en los estudiantes. Para Giroux (2001), este pensamiento se desarrolla a través de dos ideas importantes: la relación entre teoría y hechos y la concepción de que el conocimiento no es plenamente independiente de los intereses, valores y normas humanas. Esto debe conducir a la problematización de todas las situaciones y temáticas que se desarrollan en algún área de aprendizaje, por más sencillas que sean, para convertirla en un objeto de indagación, que posteriormente el estudiante deba darle respuesta. Es importante también contextualizar la información del tema, en tanto que a éste le sea permitido adjudicarle diversas situaciones o puntos de vista que pueden ser posibles, pero que necesitan de una reflexión.

No hay que descuidar tampoco la forma en que se comunican las ideas en el aula, es decir, cual es el tipo de relación que se maneja entre profesor y estudiantes: si una relación de poder en el que el único que tiene la razón y la sabiduría es el docente o si es un espacio dialógico que permite escuchar a los estudiantes y los dejar expresar libremente sus ideas, sin presiones ni prejuicios (Giroux, 2001). Nosotros como docentes no podemos tratar a nuestros alumnos dentro de una relación de opresor-oprimidos, puesto que esto coartaría el espíritu libre de los estudiantes y continuaríamos inmersos en el sistema educativo tecnocrático que busca instrumentalizar los procesos de aprendizaje sino por el contrario, este “debe ser un proceso liberador y transformador” (Freire, 1998, p. 50). El proceso de

escritura visto como una oportunidad de crear y de investigar ligado a hechos históricos puede ser llamativo en el área de lenguaje, sobre todo en lo que concierne a la competencia literaria, ya que este tipo de textos se apoyan en situaciones reales que si se conocen podrían ayudar a entender la estrecha relación entre literatura e historia.

Ahora bien, no quiere decir con esto que el ejercicio de la escritura quede delimitado a un área de aprendizaje, que en este caso sería el español, sino que en todas las áreas se pueden desarrollar proyectos de producción textual que contribuyan con la comprensión de diversos sucesos desde una perspectiva histórica.

Por ejemplo, en el área de ciencias naturales se podría explicar y comprender los motivos por los cuales se ve tan acelerado el fenómeno del calentamiento global, o los motivos que impulsaron el surgimiento de instituciones defensoras del medio ambiente como Green Peace; en el área de sociales se pueden investigar e implementar la escritura con investigaciones relacionadas con las consecuencias de la primera y segunda Guerra Mundial, el proceso de paz en Colombia o la defensa de los Derechos Humanos, y actualmente los documento de la Comisión de la Verdad; en informática las implicaciones del auge de la tecnología y el internet en la sociedad actual y en especial en los jóvenes; y así se podrían enumerar infinidad de temáticas que se podrían comprender mejor utilizando como herramienta una escritura que conlleve a la indagación y reflexión de dichos sucesos en los diferentes contextos y puntos de vista.

Solo hace falta implementar procesos interdisciplinarios que enriquezcan proyectos de esta índole y así contribuir con el mejoramiento del sistema educativo y sobretodo el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes.

3. La pandemia y sus efectos en la educación

La tercera categoría de la presente investigación se centra en las consecuencias que tuvo la pandemia causada por el COVID-19 dentro de la educación. Hay que reconocer que el hecho de que los estudiantes tuvieran que abandonar las aulas de clase en el pleno desarrollo del calendario escolar, para tener que resguardarse, por salud, en sus casas, cambio por completo la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de todas las instituciones educativas. Esta experiencia trajo consigo la incertidumbre de los docentes al pensar en cuales serían los modos más adecuados de enseñanza, cómo los estudiantes concluirían los procesos de aprendizaje y como se evaluarían dichos procesos.

Adicional a esto, la angustia de pensar en que algún familiar, estudiante o conocido pudiera contraer la enfermedad y tener un desenlace fatal. El hecho de que todos se encontraran encerrados en sus hogares y que la comunicación fuera a través de medios tecnológicos, también causaba perturbación en cada maestro.

Resulta interesante reflexionar acerca de la visión de los docentes sobre este proceso, que, si bien trajo muchas preocupaciones, también trajo muchas enseñanzas que condujeron al maestro a repensar la educación del siglo XXI y a una inevitable modificación del currículo y de las dinámicas de trabajo en clase, pues ya no había aula física para trabajar.

Rivas (2020), menciona que las rupturas en los esquemas que ya se habían establecido en la escuela, conduce a los profesores a establecer

La pedagogía de la excepción que parte de este postulado que contiene cinco transformaciones de la gramática escolar: se ha caído la presencia... se ha caído el tiempo... se ha desarmado el curriculum... se ha desarmado la motivación basada en el deber externo...se ha desarmado la armonía. (p. 3)

En este sentido cabe anotar que no solo está en juego el aspecto académico de la escuela. El escenario del aprendizaje en clase es solo una pieza dentro del compendio de

aspectos que directa o indirectamente complementan la educación. Está también el ámbito de educar en normas, valores y emociones. “Es necesario poner más en juego que nunca la contención, la humanidad y el apoyo individual, detectando casos críticos y creando un marco previsible de contacto y cercanía” (Rivas, 2020, p. 5). Para nadie es un secreto que el hecho de verse encerrados, sin permitir compartir con los amigos, profesores o encontrarse en otros ambientes distintos al hogar, genera una carga emocional en los estudiantes, que los desmotiva a seguir estudiando, y por ello hay que lograr el contacto con todos los estudiantes para reconocer y comprender sus situaciones espaciales.

Este cambio radical en los sistemas de educación de casi 200 países (García, 2021) condujo a girar la mirada hacia la tecnología con el fin de que la escuela tocara las puertas de los hogares de los estudiantes, sin embargo, esto abrió más las brechas de la educación, sobre todo en los sectores marginados del país, pues el acceso a internet era escaso o nulo. Por esto “se puede señalar que, si bien es cierto que las herramientas tecnológicas son un recurso significativo, hacen más vulnerables a los que no tienen el acceso a ellas e incrementan la inequidad en el proceso educativo” (Buitrago y Molina, 2021, p. 3).

A esto se le suma la crisis económica provocada por la pandemia, pues “en la encuesta Pulso Social (DANE, 2020) se reporta que entre el 67% y el 72% del conjunto de padres y cuidadores perciben que sus ingresos monetarios durante la pandemia disminuyeron” (Arias y Rincón, 2021, p. 190) , y esto era un factor decisivo en algunos hogares para contar con el acceso al internet o a dispositivos electrónicos, cuya consecuencia inevitable fue la deserción de los estudiantes y, por ende, el aumento de las desigualdades en educación. Si bien, se “observan diferencias en las ganancias o posibles pérdidas en el aprendizaje esperado, siendo mayores las pérdidas en niños y jóvenes de nivel socioeconómico bajo, que también se asocian a una posible enseñanza de menor calidad” (Arias y Rincón, 2021, p. 183), la

desigualdad y los problemas socioeconómicos del país ya existían antes de la pandemia, estas dificultades se acentuaron en muchos sectores sociales.

Otros cambios que se vieron fueron la planeación y realización de clases virtuales a través de plataformas digitales que pretendían simular o imitar las clases en el aula. Esta experiencia fue improvisada por varios profesores que no contaban con conocimientos acerca del uso de plataformas educativas que pudieran utilizar durante el confinamiento y tampoco pudieron participar de capacitaciones que los orientaran en este tema. Pocos profesores, que tenían los conocimientos en diversas plataformas, pudieron innovar en sus clases virtuales e incluso planear tareas online de forma más creativa y eficaz (García, 2021). Hay que anotar que la brecha generacional entre docentes y estudiantes, se ha evidenciado en pandemia porque a los docentes de mayor edad se les dificultó más el uso de la tecnología en comparación con los docentes más jóvenes (Martínez, Leguizamón y Cardona, 2021). Sin embargo, fue fácil continuar con el proceso de enseñanza porque todos los docentes contaban con acceso a internet, bien sea de banda ancha o con uso de datos.

Otra consecuencia que trajo la pandemia fue la sobre carga del trabajo de los docentes con resultados de agotamiento físico y mental. Esto era producido por la preparación de actividades para los estudiantes en formato digital y búsqueda de estrategias para seguir enganchándolos en el proceso educativo, la lectura y revisión de las mismas enviadas por los estudiantes y la comunicación con ellos y los padres de familia, vía telefónica, correo, videollamada, y/o WhatsApp (Martínez, Leguizamón y Cardona, 2021), que se extendía fuera de los horarios laborales establecidos en la presencialidad, sumando a la angustia del encierro, la deserción o imposibilidad para comunicarse con algunos estudiantes combinados con la carga de la realización de las actividades cotidianas en el hogar. En este sentido el

profesorado tuvo que enfrentar un sin número de emociones que ponían en juego su bienestar físico y psicológico:

La pandemia, los confinamientos y el haber tenido que modificar la manera de enseñar e interactuar con los alumnos se convirtieron en una interesante oportunidad para experimentar múltiples emociones, algunas recurrentes, otras desconocidas y tal vez otras que, aunque presentes, solían ser fugaces o demasiado sutiles. (Buitrago y Molina, 2020, p. 9)

Los profesores se enfrentaron a diversas situaciones a las que no estaban acostumbrados ya que debieron utilizar todo el tiempo dispositivos tecnológicos (Martínez, Leguizamón y Cardona, 2021) como computadores o celulares para poder garantizar la educación de sus estudiantes y por ello, esforzarse por aprender a usar de la mejor manera plataformas digitales como Meet, Zoom, Teams, Classroom, con el fin de mantener la interacción, acompañamiento y seguimiento a sus estudiantes.

Hay que reconocer que todos los sujetos que intervinieron es el proceso educativo durante la pandemia, hicieron un gran esfuerzo para poder sobrellevar la incertidumbre del encierro y las consecuencias del COVID-19:

El apoyo de las familias en todo el proceso, que han brindado todo su saber para conectarse por WhatsApp o desde las plataformas virtuales como Zoom, Meet, Teams, Classroom, etc. A su vez, se reconoce el papel de los estudiantes, que desde la casa se fueron adaptando a esta nueva modalidad de aprendizaje. (Martínez, Leguizamón y Cardona, 2021, p. 152).

Los procesos de enseñanza se vieron claramente alterados en tanto que se diseñaron actividades breves, sencillas y claras de acuerdo a cada nivel escolar y según directrices del Ministerio de Educación Nacional (Arias y Rincón, 2021). Por ello también hubo que

seleccionar algunos contenidos específicos del currículo de cada área, con el ánimo de que los estudiantes no vieran una sobrecarga académica, en la que desde casa era más difícil la instrucción y el acompañamiento del profesor.

La mayoría de los colegios privados trataron de adaptar los horarios habituales de la presencialidad a las clases virtuales a través de plataformas digitales como Meet, Zoom o Teams, etc., logrando una mayor rutina escolar en casa, que en la mayoría de los colegios públicos y rurales. En estos establecimientos la metodología para darle una continuidad a las actividades escolares se hacía a través de guías impresas, pues eran más los estudiantes que no contaban con dispositivos electrónicos con acceso a internet de manera continua (Arias y Rincón, 2021).

El acompañamiento de los profesores en colegios públicos y rurales se daba a través de videos enviados a grupos de WhatsApp, a través de los cuales, se explicaba la actividad asignada, con una videollamada por plataforma digital, en un horario específico para los estudiantes que tuvieran acceso, o enviando la guía con las explicaciones de los contenidos y una actividad breve que retomara el tema desarrollado.

Como se puede observar estos aspectos fueron los más relevantes con respecto a la educación durante la pandemia, en la que se notaron los esfuerzos de todos los sujetos que formaron parte del proceso educativo (docentes, padres y estudiantes), “En cualquier caso, la pandemia ha puesto en evidencia muchos inconvenientes sociales, económicos y humanos. Ha recordado la fragilidad de la vida y ha explicitado las diferencias, las brechas y la inequidad de la sociedad global, regional y local” (Buitrago Y Molina, 2021, p. 10). Del mismo modo, se evidenciaron las grandes diferencias educativas entre el estrato alto, medio y bajo, pues las familias y estudiantes de los dos últimos grupos sufrieron mucho más las

consecuencias del cierre de las escuelas debido al confinamiento, y por ende, las brechas de la educación y la desigualdad social.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación se respaldó en el enfoque cualitativo que según Vascilachis (2006) sostiene que es un campo al que pertenecen múltiples perspectivas y maneras de analizar e interpretar la realidad. Una de las definiciones de investigación cualitativa, es la que menciona Vascilachis (2006) citando a Creswell quien “considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas...que examina un problema humano o social” (2006, p. 24). Básicamente busca interpretar diversos fenómenos sociales y para ello utiliza algunas estrategias, herramientas o pasos que le permitan dar el significado más aproximado de la realidad. No quiere decir que esa interpretación sea la única y la más legítima, pues dentro de la multiplicidad de concepciones, los resultados varían y por lo tanto no se pretende tener respuestas universales.

La estrategia que se utilizó fue el estudio de caso. “El estudio de caso consiste en el abordaje de lo particular priorizando el caso único, donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización” (Stake, 1995 citado por Vascilachis, 2006, p. 219). Esta estrategia fue seleccionada en tanto que la investigación se centra en una situación particular de la escuela y fue analizada dentro del contexto de una institución educativa de carácter oficial del municipio de Subachoque. En este caso se centró en las diversas actividades de producción textual que fueron diseñadas por los docentes de español a los estudiantes de grado sexto durante la pandemia.

Las etapas que se desarrollaron en la investigación fueron las que formula Vascilachis (2006) citando a Stake (1995), quien sostiene que:

Los proyectos de investigación de estudio de caso consideran en su conjunto la pregunta de investigación, la recolección y el análisis de la información, los roles del investigador, la validación de los resultados a partir de instancias de triangulación, y finalmente la redacción del informe final. (Stake, 1995, citado por Vascilachis, 2006, p. 221)

Una vez determinada la pregunta de investigación, se prosiguió con la etapa documental que consistió en la identificación y análisis de los antecedentes investigativos. Para los antecedentes de nuestra investigación se analizaron diez documentos, entre ellos: seis tesis nacionales de maestría, una tesis de doctorado extranjera, un artículo de investigación nacional y dos artículos de investigación extranjeros. Una vez se analizaron estos documentos, se hizo un cuadro con los aportes y relaciones con la presente investigación. A continuación, se prosiguió con la elaboración del marco teórico que consistió en la lectura y análisis de documentos sobre las políticas educativas en el área de lenguaje, especialmente las referidas con la producción textual, se conceptualizaron los términos de currículo y escritura, y se indagó acerca de las reflexiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia.

Para la recolección y el análisis de la información se inició con el diseño de la entrevista semi-estructurada que posteriormente se aplicó a cuatro docentes de lenguaje. Esta entrevista contenía veintitrés preguntas relacionadas con los objetivos y aspectos centrales de la investigación. Primero se realizaron preguntas relacionadas con la experiencia laboral de cada docente. A continuación, se hicieron preguntas para indagar las maneras de trabajar y concebir el currículo. Se buscaba identificar la manera de elaborar las planeaciones de clase, el formato dado por la institución para las mismas, sus fuentes de información, etc. En tercera instancia se hicieron preguntas relacionadas con el concepto de escritura, igualmente

se indagó por los referentes teóricos que utilizan, las actividades a las que recurren para desarrollar esta habilidad y su concepción de la misma. El último apartado, tuvo que ver directamente con el proceso de enseñanza durante la pandemia, los ajustes y las actividades que más se evidenciaron en ella.

Otra fuente de información a la que se recurrió fueron las guías que se realizaron durante la contingencia del COVID-19. Se analizaron en ellas los ajustes de forma y fondo, en comparación con lo que se venía trabajando antes de la pandemia. Teniendo en cuenta que los cuatro profesores entrevistados tuvieron que realizar guías para grado sexto, se seleccionaron dos por cada profesor para analizar el estilo, contenido y actividades de cada una de ellas. Las guías comenzaron primero con un formato y unas especificaciones dadas desde las directrices del Ministerio de Educación Nacional y el consejo académico institucional, pero poco a poco se fueron ajustando aún más, conforme se iban viendo obstáculos en el aprendizaje o en la manera de transmitir la información a los estudiantes.

También se revisaron algunos documentos institucionales, como el Plan de estudios del área de Humanidades, el PEI y algunas circulares que se socializaron en tiempos de pandemia, relacionadas con los ajustes al currículo y formas de evaluar. Todos estos recursos son importantes, teniendo en cuenta que “La variedad de las fuentes de información utilizadas (observación, entrevistas, documentos, etc.) se orientan a captar y describir la complejidad de los fenómenos en estudio y su contexto con la mayor riqueza posible, respetando la mirada de los actores sociales involucrados” (Vasilachis, 2006, p. 220). En este caso, uno de los actores de este proceso educativo en pandemia fue el docente, y por ello, resulta interesante conocer todo el proceso de adaptación personal e institucional a esta nueva manera de enseñar.

“El análisis de la información procede a través de instancias de interpretación directa o de construcción de categorías, a partir de procesos de agregación, así como también estableciendo correspondencias o definiendo patrones o modelos” (Vasilachis, 2006, p. 220). Este proceso se realizó a través de cuadros comparativos en los que se analizaron las respuestas que los profesores dieron a las preguntas de la entrevista, las cuales se clasificaron en tres aspectos: 1. El conocimiento o las concepciones sobre el currículo; 2. Las actividades de escritura que realizaron antes y durante la pandemia y, 3. Los ajustes a esas actividades en tiempos de pandemia. A cada pregunta se le hizo su respectivo análisis, teniendo en cuenta los puntos en común y los puntos divergentes de los cuatro profesores.

Con respecto a las guías, se seleccionaron ocho, realizadas en el año 2021, elaboradas por los mismos profesores que se entrevistaron. A cada guía se le realizó un cuadro de análisis con información específica de la misma, como el propósito, las actividades, los ajustes, los temas y/o contenidos y después se hicieron comentarios y análisis de cada una. Se buscó en las guías analizar si el discurso dado por los profesores en las entrevistas estaba acorde con las actividades propuestas y por ello se enfatizó en el tipo de preguntas o instrucciones dadas, los objetivos o propósitos de aprendizaje, los temas o competencias seleccionadas y los ítems de evaluación. A pesar de que el formato era el mismo, se hizo un cuadro comparando el estilo con el que cada profesor realizó las guías, para evaluar los aspectos que cada uno tuvo en cuenta u omitió.

En la validación de los resultados a partir de la triangulación, que constituye “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p. 68), se reunieron los comentarios anotados sobre las entrevistas y las guías para revisar la coherencia

entre lo que los profesores dijeron y lo que aplicaron. Luego se hizo esa triangulación con el marco teórico, las guías y las entrevistas, se comparó lo que piensan los profesores, lo que hacen y lo planteado en el marco teórico.

Para la redacción del informe final, adicional a lo ya mencionado se tuvieron en cuenta, las circulares institucionales y las directrices del ministerio con respecto a la pandemia, la información del marco teórico como sustento de la reflexión del análisis y se trataron de responder a los objetivos y preguntas de investigación planteadas al inicio. Siguiendo la propuesta de triangulación de Cisterna, (2005) se fueron “estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados” (p. 68). En este sentido, las conclusiones y reflexiones realizadas con base en los resultados dados según los instrumentos aplicados, se dieron con base a la selección de información que fuera pertinente y relevante al objeto de estudio.

La población participante estuvo constituida por cuatro profesores del área de español. El Profesor uno lleva 12 años de experiencia como docente de los cuales lleva 7 en la institución. Tiene estudios de licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana y de Magister en pedagogía. El profesor dos, lleva alrededor de 20 años de experiencia como docente, tanto en el ámbito público como en el privado, de los cuales completa 11 años en la institución. Tiene estudios como licenciado, especialista y magister. La tercera profesora lleva 13 años ejerciendo la labor docente, de los cuales tiene 3 años y medio en la institución. Su formación es licenciada y Magister en Educación. El profesor cuatro, lleva 10 años ejerciendo la labor docente, de los cuales tiene 4 años en la institución. Es Licenciado de Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y tiene Maestría en Literatura comparada y Crítica Cultural.

5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1. Cuadros comparativos de entrevistas realizadas a profesores

Análisis de Documentos que conforman el currículo del área de Lenguaje

1. Plan de área

Tabla 2

Respuestas de los docentes con respecto al plan de área

Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4
<p>“Pues el plan de área de la asignatura hace 2 o 3 años, en 2018 o 2019 fue renovado y ahora es un plan que se centra más en el desarrollo de las competencias del lenguaje de los estudiantes, la escritura, la lectura, la oralidad, si, esas competencias que son básicas, la parte también de la escucha, entonces va más allá del tema y aunque se tratan los temas predispuestos para la asignatura, por lo general el enfoque o el aprendizaje se da en el desarrollo o en el fortalecimiento sobretodo de las habilidades de los estudiantes”</p> <p>“El contenido es como un medio, es el tema, pero pues muchas veces hay temas que ya son obsoletos porque se pueden estudiar de maneras diferentes, como la ortografía, no, uno la ortografía la aprende más leyendo que..., haciendo planas”.</p>	<p>“El plan de área de lenguaje está más que todo encaminado al desarrollo de las habilidades como tal, digamos de que el estudiante hable, de que el estudiante escuche, de que el estudiante escriba y también redacte, porque eso de redactar las cuatro habilidades una persona no puede ser bueno al hablar bien, pero no escuchar. Eso es algo que debemos desarrollar en los estudiantes y de leer, pero también debe saber escribir. Porque hoy en día tenemos una situación con los estudiantes que algunos les gusta hablar, pero no les gusta escribir, otro le gusta escribir, pero no le gusta hablar, entonces yo pienso que el desarrollo de las actividades de español deben estar encaminadas, digamos a fundamentar, que el estudiante sea completo en esos cuatro aspectos, si el estudiante es completo allí, pues va a ser exitoso en su carrera estudiantil en cualquier área del conocimiento”.</p>	<p>“El plan de área está organizado en cuatro periodos, está sujeto a todo el horizonte institucional o tienen coherencia con el horizonte institucional, alineado con el modelo pedagógico constructivista, con el aprendizaje significativo, además de esto está, relacionado o basado en los Lineamientos Curriculares de Lenguaje, en los Estándares y en los DBA que son los documentos del Ministerio de Educación en el área de Lenguaje.</p> <p>Si miramos estos documentos vemos que no hay una lista de contenidos y no hay un estudio de la lengua desde fuera o desde sus estructuras sino que tiene un enfoque holístico donde el lenguaje es un todo, es un universo...sino simplemente el ser humano es un lenguaje y todo lo que lo rodea así se compone, por lo tanto prima el desarrollo de habilidades sobre el desarrollo de contenidos”.</p>	<p>“El Plan de área de Lenguaje es un plan basado en competencias, no en contenidos. Lo que favorece la priorización de contenidos relevantes según las necesidades de la población. Le da la facultad al docente que escoja que contenidos son relevantes para la comunidad en la que está, digamos que se enfoca en la población. Y desarrollar la competencia: competencia lectora, competencia escritora, interpretativa, argumentativa, propositiva, según lo que tu prefieras, pero con los contenidos que son relevantes para el docente según el contexto en la entidad en donde trabaja. Entonces por eso ese plan de área lo reformulamos así, tiene 3 años ese plan de área, porque antes, cuando yo llegué, estaba por contenidos”.</p>

Nota: Elaboración propia con base en las entrevistas a los docentes

Los maestros afirman que el plan de área está centrado en el desarrollo de las competencias de lenguaje, leer, escribir, escuchar, hablar, pero no se centra en contenidos, lo cual les permite tener una libertad a la hora de escoger las actividades a desarrollar en las clases. Así lo afirma la profesora 3, quien sostiene que “no hay un estudio de la lengua desde fuera o desde sus estructuras sino que tiene un enfoque holístico donde el lenguaje es un todo, es un universo...sino simplemente el ser humano es un lenguaje y todo lo que lo rodea así se compone”, lo cual también es respaldado en el discurso de los demás profesores, quienes afirman que el plan de área se fundamenta en la enseñanza y fortalecimiento de las competencias de lenguaje y no en la enseñanza de contenidos aislados.

El plan de estudios del área de Lenguaje es un documento institucional elaborado por los docentes. Es un documento que siempre se había venido trabajando con base en contenidos por periodo, pero a partir del año 2018 se modificó a un plan de área basado en competencias para que así los docentes se centraran en el desarrollo de actividades que procuren el fortalecimiento de las competencias comunicativas de hablar, escuchar, leer y escribir. Al principio de cada año escolar durante la reunión de área se revisa el plan para decidir si es necesario o no hacer algunas modificaciones.

El plan de área contiene las competencias que deben desarrollarse en cada grado y en cada periodo. Parte de un componente que vendría siendo el objetivo general del año, continúa con las competencias que proponen los Lineamientos Curriculares, y se especifican en los Derechos Básicos de Aprendizaje. Cada periodo se centra en resolver una pregunta problematizadora, que es respaldada por los 5 ejes de los Estándares Básicos por Competencias (producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación) y finaliza con los índices de desempeño en el saber conocer, saber hacer y saber ser, lo cual es respaldado por los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Como se observa los Ejes de los Estándares son mucho más amplios y permiten recurrir a varias temáticas o contenidos, lo cual no sesga la planeación del docente sino que le permite implementar diversas alternativas, ya que según la competencia se seleccionan las temáticas o actividades más apropiadas para su fortalecimiento o desarrollo.

Tabla 3*Plan de estudios del área de Lenguaje*

COMPONENTE	COMPETENCIAS	DERCHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE	Primer Período	Segundo Período
Reconocer y utilizar estrategias de interpretación, argumentación y producción que le permitan acercarse a diferentes géneros, tipologías discursivas y fuentes donde reconoce la función de la voz propia y la de los otros.	<ul style="list-style-type: none"> • Gramatical o sintáctica. • Textual. • Semántica. • Pragmática o sociocultural. • Enciclopédica. • Poética y literaria. 	<p>1. Reconoce la situación comunicativa de diversos textos: pro- propósito, a quién está dirigido, contenido, tipo de lenguaje, entre otros y utiliza esta información para seleccionar el más adecuado según sus objetivos.</p> <p>2. Escribe textos en los que selecciona y analiza la información consultada, en función de la situación comunicativa.</p> <p>3. Recurre a citas textuales o parafraseo citando las fuentes para justificar sus hipótesis de comprensión.</p> <p>4. Escribe textos expositivos de manera estructurada (el documento presenta: definición, clasificación, comparación / contraste, y establece relaciones).</p> <p>5. Escribe textos narrativos sobre situaciones reales o imaginarias, en los que tiene en cuenta el narrador, los personajes y la secuencia de los eventos.</p> <p>6. Establece relaciones lógicas entre las diferentes partes de un texto y se apoya en el uso de conectores, palabras de enlace y la puntuación.</p>	<p>PREGUNTA PROBLEMATIZADORA ¿De qué manera identificar los temas y las características de las tipologías textuales y discursivas me permite formular y argumentar hipótesis sobre el contexto cultural propio y de los otros?</p> <p>EJES DE LOS ESTÁNDARES</p> <p>Producción textual -Defino una temática para la elaboración de un texto oral con fines argumentativos. -Formulo una hipótesis para demostrarla en un texto oral con fines argumentativos.</p> <p>Comprensión e interpretación textual Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo.</p> <p>Literatura Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región.</p> <p>Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos -Reconozco las características de los</p>	<p>PREGUNTA PROBLEMATIZADORA ¿Cómo puedo articular el saber de la tradición oral y las variaciones lingüísticas a mis interpretaciones y producciones en torno a la construcción de la memoria de mi comunidad?</p> <p>EJES DE LOS ESTÁNDARES</p> <p>Producción textual Defino una temática para la producción de un texto narrativo.</p> <p>Comprensión e interpretación textual -Interpreto y clasifico textos provenientes de la tradición oral tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes y parábolas, entre otros. -Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído.</p> <p>Literatura Comprando elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos y acciones entre otros.</p>

Nota: información tomada del plan de estudios del área el de español, actualizado el 2022.

Otro aspecto que se tiene en cuenta es el que indica el profesor 4, quien insiste en la adaptación de la planeación al contexto. Los docentes tienen en cuenta las realidades de los estudiantes, pues consideran que así “favorece la priorización de contenidos relevantes según las necesidades de la población” pero no dicen cómo ni con qué actividades se tiene en cuenta el contexto.

2. Planeación de clase

Tabla 4*Respuestas de los docentes con respecto a la planeación de clase*

Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4
<p>“Cada bimestre, cada periodo, se hace la planeación de acuerdo a lo que nos solicita el colegio”</p> <p>“Se basa en el plan de área...la secuencia debe responder a eso, desde los</p>	<p>“Bueno, antes de la pandemia digamos uno se ceñía mucho en la temática, pero ya con la pandemia hubo que cambiar, trabajar más que todo en la</p>	<p>“Bueno, la planeación que se realiza actualmente se hace con base a un plan de área que está sujeto a los estándares, a los lineamientos curriculares, a los DBA... está centrada pues en el desarrollo de la lectura y la escritura como competencias, a partir de esta, que está dividida</p>	<p>“La planeación actualmente se desarrolla de forma bimestral. En ese bimestre aparecen diez semanas, en esas diez semanas hay que planear para cada semana tres momentos, un momento de inicio que es</p>

<p>parámetros planteados por el plan de área institucional en primer lugar, por los lineamientos curriculares de la asignatura y por los DBA, que son como los tres insumos que tenemos para construir nuestras planeaciones, y pues también obviamente a partir de los contextos en los que nosotros trabajamos como se debe planear para diferentes contextos. Yo creo que está compuesta de eso y pues ya cosas puntuales pues obviamente, los objetivos de la planeación, los espacios como se van a desarrollar las diferentes situaciones en el aula, los espacios académicos por decirlo a alguna manera, y la evaluación, las actividades que se van a desarrollar, como se evalúan esas actividades desde que perspectiva, teniendo en cuenta también el sistema de evaluación.”</p>	<p>producción textual, en la lectura y la comprensión que es uno de los elementos fundamentales en el área de español para que los estudiantes por lo menos puedan analizar, interpretar y sobre todo que fueran textos cortos, es una de las diferencias, que los textos por lo menos, antes de la pandemia para realizar un taller, una guía eran más extensos pero ya en la pandemia como tal, más cortos, para evitar que de pronto los estudiantes se cansen en la lectura, y también buscar que haya una combinación entre texto continuo y discontinuo porque a veces solamente nos quedamos en los textos continuos”.</p>	<p>en cuatro periodos, se realiza una secuencia didáctica... y en estos se desarrollan distintos ejes, uno está orientado pues a los estándares... y ya algo más puntual que son los DBA. Hay tres momentos para el desarrollo de esa planeación, digamos que no se centra en contenidos sino en el desarrollo de habilidades, por eso tiene una situación inicial que empieza con una lectura, un video, una película, con conocimientos previos de los estudiantes, indagando, una pregunta generadora... en el desarrollo es donde se ejecutan actividades, donde se hacen textos preliminares, talleres de lectura o distintas actividades. Y de cierre siempre hay una síntesis o se indaga algo. Generalmente no nos centramos tanto en tareas en el área sino en el trabajo en el aula. Y la evaluación es continua, inicialmente se realiza, pues evaluación diagnóstica durante todo el transcurso es evaluación formativa teniendo en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje y esto tiene una valoración numérica en el periodo, no, que digamos se traduce en el nivel de desempeño del estudiante.</p>	<p>como una exploración, en términos del aprendizaje significativo de Ausbel, esa sería la parte de la indagación de los pre-saberes. También se puede hacer una motivación, con un documento audio visual, con una lectura, etc., luego viene la parte del tema del desarrollo del tema donde viene la conceptualización, la explicación u otro que requiera y por último la evaluación, el cierre, entonces ya viene la socialización, todo esto</p> <p>Durante la pandemia se realizó en formatos de 2 y 3 semanas.</p> <p>“Para el desarrollo de la planeación deben tenerse en cuenta con obligatoriedad los siguientes documentos: Estándares curriculares en Lengua Castellana, Derechos Básicos de Aprendizaje y Lineamientos Curriculares.</p> <p>Fechas, planeación por semanas, DBA, estándares y pregunta generadora”.</p>
---	---	--	--

Nota: Elaboración propia con base en las entrevistas a los docentes

Aunque el profesor 1 no es muy específico en su respuesta cuando dice que “se hace la planeación de acuerdo a lo que nos solicita el colegio”, se infiere de la entrevista que se refiere a la “secuencia didáctica” manejada como documento institucional en donde se registran las actividades semanales planeadas durante un periodo determinado, en cada área y nivel. Esta secuencia es una exigencia institucional que todos los docentes deben realizar una o dos semanas antes de que empiece el periodo y luego se sube en formato PDF a un Drive que maneja el coordinador académico. El profesor 1 enfatiza en la importancia de “partir de los contextos en los que nosotros trabajamos como se debe planear para diferentes

contextos”, haciendo referencia a que no es lo mismo enseñarle a los estudiantes de sexto que a los de once, por ejemplo, y que se debe conocer la situación socioeconómica, geográfica y cultural de los estudiantes, para saber las necesidades de la comunidad y así programar las actividades más adecuadas.

Mientras que el profesor 2 se centra en una comparación sobre la complejidad y/o longitud de las actividades que hacían antes y durante la pandemia, y enfatiza en mostrar a los estudiantes diferentes tipos de textos, no solo tipo narrativo sino otros que incluyan imágenes o diagramas como las infografías o la historieta, los demás se centran en el formato de la planeación de clase, quienes coinciden en decir que la planeación está respaldada por los Lineamientos Curriculares, Los Estándares y los DBA. Que es una planeación bimestral de diez semanas donde se programan las actividades que se realizarán semanalmente y su forma de evaluación.

La profesora 3 también habla de que la planeación se realiza con base en el Plan de área que “está sujeto a los estándares, a los lineamientos curriculares, a los DBA... está centrada pues en el desarrollo de la lectura y la escritura como competencias”. Dice que no se centra en contenidos sino en habilidades, además explica los elementos de las secuencias didácticas, además la profesora habla de la evaluación diagnóstica, continua, formativa. Luego el desarrollo del tema donde está la conceptualización y por último la evaluación. Mientras que el profesor 4 no menciona el Plan de área, como insumo de la planeación, los otros 3 sí. Además, menciona que se fundamenta en Ausubel para su planeación, lo cual está acorde con el enfoque pedagógico de la institución que es constructivista y de aprendizaje significativo.

3. Fuentes que utiliza para preparar la clase

3.1. Directrices del Ministerio de Educación

Tabla 5

Respuestas de los docentes con respecto a las directrices del MEN

Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4
<p>“Pues al igual se basa en el plan de área y el plan de área, valga la redundancia, busca desarrollar, fortalecer las competencias del lenguaje, la secuencia debe responder a eso, desde los parámetros planteados por el plan de área institucional en primer lugar, por los lineamientos curriculares de la asignatura y por los DBA, que son como los tres insumos que tenemos para construir nuestras planeaciones, y pues también obviamente a partir de los contextos en los que nosotros trabajamos como se debe planear para diferentes contextos”.</p>	<p>“Si los estándares y los DBA y también abordamos los lineamientos curriculares porque uno debe estar encaminado a eso y también por lo menos el PEI del colegio, porque es muy importante, ya que el PEI del colegio está trabajando en la formación de valores, entonces nosotros no podemos ir por un lado y la institución planteando una cosa y los estándares planteando otra, o DBA planeando otra, no, aunque eso se va a ceñir o acomodar a la parte de las necesidades que tenga el estudiante como tal porque cuando me llega un salón de clase y si uno ve que el estudiante ya desarrolló una nueva temática, para que la abordamos, ya tenemos que seguir avanzando”.</p>	<p>“Para el diseño de la planeación tanto ajustes del plan de área siempre nos basamos en los estándares y los DBA. Ya lo que es más personal digamos de trabajo más mío del aula, más de ejercicio propio creo que siempre prefiero los estándares porque tiene un campo muy amplio donde puedo buscar distintas lecturas, donde no me limita a tiempos ni como cosas tan puntuales como lo hacen los DBA entonces, personalmente no me gustan los DBA, me parecen que están muy sistemáticos muy técnicos, donde le propone tiempos, le propone leer un número de palabras y a veces la comprensión no depende de eso, si miramos si están por ciclos, entonces los DBA de alguna manera están contradiciendo, ese ciclo, ese espacio de desarrollo que se le da al estudiante para que él vaya fortaleciendo esas habilidades. Entonces, los estándares creo que es lo más productivo que tenemos para trabajar en cuanto a los documentos del Ministerio”.</p>	<p>Para el desarrollo de la planeación deben tenerse en cuenta con obligatoriedad los siguientes documentos: Estándares curriculares en Lengua Castellana, Derechos Básicos de Aprendizaje y Lineamientos Curriculares. Hay un espacio para los DBA, hay un espacio para los estándares curriculares, pregunta generadora y todo esto. El único documento que queda medio exento de alguna manera y puede o no vincularse ya a potestad del docente, son los Lineamientos curriculares en Lengua Castellana que son Diferentes a los Estándares, pero los Lineamientos tiene mucho de los estándares y tienen mucho de los DBA, en realidad son documentos que se parecen mucho, solo que apuntan a metas diferentes, pero están obligatoriamente vinculados entonces por más que el docente no fuera tomar en cuenta estos documentos, tiene que hacerlo a la hora de planear, porque como te digo, pues están las casillas que lo requieren”.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas a los docentes

Los cuatro profesores coinciden en decir que su planeación está respaldada por algunos documentos dados por el Ministerio de Educación, como los Lineamientos Curriculares, Estándares curriculares en Lengua Castellana, y/o Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), ya que a su vez el plan de área está respaldado por estos documentos. El profesor 1 se centra en los DBA, los Lineamientos y el contexto como insumos para realizar la secuencia didáctica, que es el nombre que lleva la planeación bimestral. El profesor 2 en los estándares, los DBA, los lineamientos y el PEI del colegio, pues considera que las actividades del aula también deben tener en cuenta este documento institucional. La profesora 3 se centra en los Estándares y los DBA pero tiene más inclinación por los primeros, pues los considera más

amplios para seleccionar las actividades y cumplir con el desarrollo de las habilidades propias del área. El profesor 4, por su parte, menciona la obligatoriedad de tener en cuenta los Lineamientos, los Estándares y los DBA dentro de la planeación y la pregunta generadora, es decir, no son una opción para el docente sino una obligación.

3.2. Uso de libros de texto

Tabla 6

Respuestas de los docentes con respecto al uso de libros de texto

Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4
<p>“Yo no utilizo texto guía o escolares, ellos tienen un nombre, bueno Santillana, yo no los utilizo, yo por lo general planeo o busco información acorde al tema, por ejemplo, ... la idea es que los estudiantes comiencen a hacer esas relaciones entre lo que pasa en la tragedia como tal, lo que dicen estos cantantes, estos músicos, frente a lo que significa Prometeo para ellos, y por último hay un texto académico que se llama “la tragedia de Prometeo encadenado” que es un texto como de los 80’s, que es un análisis de cómo Prometeo encadenado es una metáfora de un ser que se revela contra los dioses y que le da la luz y el conocimiento a los hombres, entonces es un texto muy académico. Desde esas tres vertientes se hace un análisis, la idea es que ellos comiencen a partir de eso a construir una mini tragedia, en 100 palabras que tenga como esas características de la tragedia, que tengan también su situación moral que implique sus reflexiones, pues esa es la idea, no”.</p> <p>“yo busco como el texto que se me acomode al propósito o al objetivo que tengo en la clase. Por ejemplo,</p>	<p>“yo no utilizo un libro guía porque yo pienso que el ceñirse a un libro guía es cómo estar enjaulado y no me deja a mí desarrollar o mirar qué necesidades se presentan en los estudiantes, por lo menos una experiencia que te cuento ahora en este periodo, es que yo vi que los estudiantes estaban en noveno pero por la cuestión de la pandemia no se había desarrollado bien, por lo menos, lo que era el párrafo, cuál era la estructura de un párrafo, que ellos identificaran una idea principal y una secundaria, si vi esa necesidad aunque es temática debía abordarse en octavo pero yo sé que por la</p>	<p>“Para las planeaciones no tengo ningún libro guía, no me gustan, siempre trabajo una lectura semanal, distinta. Puede ser texto narrativo, puede ser un artículo de opinión, puede ser una infografía. A veces llevo dos textos, uno continuo otro discontinuo y hacen comparaciones. Dependiendo de la planeación, así mismo busco la lectura y digamos que me parece apropiado llevar al aula alguna problemática que este en auge en ese momento, por ejemplo así como se hablaba de la pandemia, igualmente ahora, entonces, de elecciones, sin tomar posición en ningún lado, elecciones presidenciales, de</p>	<p>“No uso libros de texto. No uso libros de texto. Fuentes depende del tema entonces si vamos a trabajar, por ejemplo, lecturas cortas, como trabajamos pues Cortázar y todo eso, pues se cita, si no, si, si es por ejemplo una teoría, si vamos a trabajar por ejemplo prosodia, pues no hay necesidad de citar fuentes, porque la prosodia es una fuente y eso no tiene discusión teórica. Odio los libros de texto como esos que nos ponían a nosotros en el colegio, habilidades comunicativas, y toda esa vaina, era horrible, pues es una educación, digamos, primero que es muy tradicionalista, segundo es creer que las necesidades educativas son las mismas para todas las poblaciones, entonces tu enseñas, por ejemplo les enseñanza las narrativas cortas, como es el mismo libro pues son el quinto de primaria de todo el país viendo el mismo cuento y eso a unos los puede hacer sentir muy identificados y a otros no. Entonces por eso es importante que esos libros de textos sean más bien como una consulta para el docente más que un libro norte, más que a mí me parece que se corre el riesgo muy grande cuando el libro reemplaza al maestro y uno no puede permitir pues que eso suceda, pues por varias razones, la primera es porque el aprendizaje es un proceso vivo, no</p>

<p>en sexto, la continuidad de los parques tiene que ver con eso, precisamente, vamos a hablar de la construcción de un cuento corto, entonces dentro de los elementos del cuento pues está el elemento sorpresa, y <i>continuidad de los parques</i> lo maneja porque uno a la final como que no sabe discernir si es realidad o ficción, o en qué momento la historia se convierte en una o en otra, entonces para los estudiantes se convierte en un vivo ejemplo de cómo mostrarlo, muchas veces el libro de texto, el libro Santillana, contempla solo los temas reducidos y no permite que el estudiante como que haga un verdadero proceso de pensamiento, que es lo importante, el estudiante piensa, ahí es donde aprende.”</p>	<p>situación de la pandemia no se hizo a fondo, entonces yo la programé en unas dos o tres semanas para mirar y trabajar eso, para que la temática que venía que ya era resumen, entonces tuviera una canalización y fuera complementada y entonces digamos se viera la apropiación de ese tema pero partiendo de acá, porque una cosa va relacionada con la otra.”</p>	<p>inseguridad, noticias científicas, ambientales, de tecnología, sobre distintas cosas que nos estén afectando en el momento, porque creo que a veces como que tomar temas de la realidad eso genera o motiva a hablar y a participar en clase, a escribir”.</p>	<p>puedes esperar que una fotocopia haga tu trabajo, entonces por eso no me gustan los libros de texto. A veces consulto en internet, me gusta buscar las teorías puras, entonces por ejemplo si estoy enseñando modelo argumentativo en once o décimo entonces de una al modelo argumentativo de Tulman, si, la estructura disciplinar propiamente dicha, no la estructura filtrada a través de la visión de otro maestro que hizo una planeación, no, yo busco y yo diseño la unidad didáctica que yo quiero. En este caso, pues el internet le favorece a uno muchas cosas, ahora ahí bien lo que te decía ahorita sobre los libros de texto que sirven para consultar, pero para uno que consulte y prepara la clase para después, no para los chicos in situ, todos tienen que tener un libro carísimo, entonces las fuentes que yo consulto son siempre fuentes virtuales o en su mayoría.”</p>
--	---	---	---

Nota: Elaboración propia con base en las entrevistas a los docentes

Los cuatro docentes coinciden en que no les gusta utilizar libros de textos porque se sienten cohibidos y prefieren buscar la información para realizar sus clases en diferentes fuentes como el internet o libros especializados, adecuándose a las necesidades del estudiante, cosa que no se puede encontrar en los libros de texto porque generalizan mucho y sintetizan bastante. Sin embargo, cada uno busca de manera diferente sus fuentes. El profesor 1, recurre a análisis de temas o textos literarios y los relaciona con otras manifestaciones artísticas como la música o el arte. El profesor 2, indaga por los pre-saberes de los estudiantes a partir de ello busca información y actividades que se ajusten a lo que les falta por aprender a los estudiantes. La profesora 3, recurre a textos o información actualizada que esté relacionada con acontecimientos del momento, como noticias o avances tecnológicos o científicos. El profesor 4, prefiere ir a la fuente directa de la teoría del tema. Como se observa, el libro de texto pierde importancia en el tipo de enseñanza de corte constructivista-significativo y la gana otros aspectos como la tecnología, la literatura o las teorías.

4. Concepto de currículo

Tabla 7

Respuestas de los docentes con respecto al concepto de currículo

Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4
<p>“Pues, ahí uno puede hablar de esa realidad de esa dualidad, del currículo que está ahí en el pensum y el currículo oculto, el que uno maneja dentro de ya la práctica y dentro de su saber pedagógico, todos tenemos como esas estrategias propias de cada uno de nosotros que nos permiten, o que han sido funcionales a través de nuestra experiencia y que a veces hay que cambiar. En cuanto al currículo frente a lo que plantea el plan de área, otra vez volver a esto, valga la redundancia, el plan como que, permite que usted maneje los temas, no a su antojo, sino desde su mirada pedagógica, desde su construcción así didáctica, entonces eso le permite a uno como bueno, ¿qué tan importante es para los estudiantes conocer, por ejemplo, no sé, la literatura rusa?, tal vez sea más importante ver cómo desde Mario Mendoza uno puede concebir los problemas del mundo actual, y eso ya lo puede uno transmitir en torno a todo lo que implica la literatura, entonces, sí, el currículo nos da la amplitud de no tratar todo desde un texto escrito o un texto continuo, sino también podemos hablar de todas las diferencias, no hay como un sesgo, en el currículo no hay un sesgo, sino que nos permite y depende de cómo cada uno lo ve, si, y eso es lo chistoso porque somos seis profes creo, o cinco profes de español y todos manejan el</p>	<p>“Es que yo pienso que el currículo es digamos la base de nuestras actividades. Porque nosotros no podemos ir a presentarnos a un salón si previamente no hemos hecho unas planeaciones, tanto de la planeación general que lleve el área y la planeación ya concreta de cada uno de nosotros cuando ya desarrollamos las actividades que hemos desarrollado, con base en la planeación general, pero después entonces viene una planeación de las secuencias que ya son concretas y después de esa secuencia entonces viene la preparación de la clase como tal..., como la voy a aplicar allá. Son varios pasos, partir de la planeación general, luego las secuencias y luego planear mi clase, cómo es que la voy a aplicar en el aula de clase.</p> <p>Y el currículo yo pienso que es todo, porque nosotros no podemos, es la brújula que nos me indica para dónde vamos que es lo que queremos alcanzar, hasta donde queremos llegar y que queremos obtener de nuestros estudiantes, cuál es la formación que perseguimos en ellos, porque si no tenemos planeación, no tenemos un currículo, para donde vamos, yo pienso que</p>	<p>“Bueno, el currículo es un campo de acción que se ajusta a las políticas educativas, no es estático, sino dinámico, además de tener tiempos, metodologías, contenidos, habilidades y que este pues basado en todo lo que son las políticas educativas. Tiene distintos factores que influyen unos que pueden ser externos como dijimos los lineamientos y todo esto, pero también unos que son internos, por ejemplos la didáctica. Aquí hay unos factores importantes que son el profesor, el estudiante, pero también la didáctica tiene un papel fundamental y estos son ejes importantes del currículo. Entonces por ejemplo, pensemos en un conjunto: elementos A, elementos B y hay una intersección, entonces, en el A puede estar el docente, que es la enseñanza, en el B puede estar el estudiante que es el aprendizaje y en la intersección está la didáctica que es un campo de acción donde se integra la enseñanza y el aprendizaje. Este currículo, pues digamos que tiene rasgos propios dependiendo la institución, el contexto, sí, pero pues de alguna manera, siempre se ha querido estandarizar”.</p>	<p>“El currículo es el documento que orienta y estructura los contenidos y competencias sobre las cuales se desarrolla el aprendizaje. Es como la hoja de ruta que expresa saberes, metas, estándares, competencias, y todo lo que se va a desarrollar en el estudiante durante su proceso de aprendizaje y es como el norte.</p>

currículo de una manera distinta, pero obedecen a lo que el currículo plantea”.	sería como un barco en altamar, sin brújula, sin nada, sin saber para dónde voy. Estaríamos perdidos”.		
---	--	--	--

Nota: Elaboración propia con base en las entrevistas a los docentes

Los docentes tienen distintas concepciones de currículo, pero enfatizan en que es la brújula u orientación que tiene el docente para planear sus clases y presentarse en un aula, refiriéndose a la manera como se desenvuelven en este espacio físico. El profesor 1, habla del currículo como las estrategias que va utilizando y que le sirven a través de la experiencia como docente y cómo su enseñanza puede ser más práctica o más pertinente para los estudiantes según el contexto. El profesor 2 habla de currículo como esa ruta que hay que seguir desde el plan de área, la secuencia didáctica y su preparación de cada docente para la clase frente al aula. La profesora 3 habla de currículo como aquello que encierra políticas educativas, estrategias, metodologías y la intersección entre el profesor y el estudiante a través de la didáctica. Por tanto, sostiene que no es estático sino dinámico. El profesor 4 concretiza diciendo que es un documento norte que expresa la hoja de ruta que va a atravesar el estudiante para su proceso de aprendizaje. Es decir su énfasis es el estudiante. En este aspecto los docentes tienen en cuenta varias variantes que intervienen en una concepción amplia de currículo.

Categoría 2: Actividades que promueven el aprendizaje de la escritura.

5. Actividades que el docente realiza regularmente para la enseñanza de la escritura

Tabla 8

Respuestas de los docentes con respecto a las actividades sobre escritura

Profesor 1	Profesor 2	Profesor a 3	Profesor 4
“Bueno, yo siempre he pensado que la escritura se debe dar por una motivación, uno no puede escribir sobre algo que uno no quiere escribir, pues yo lo he pensado desde mi proceso escritor cierto, debe haber una motivación, ... entonces siempre me he visto motivado a escribir, pero es una motivación propia, y yo también busco que los estudiantes se encuentren con esa motivación, entonces	“Algunos ejercicios por lo menos partiendo de un texto discontinuo para que ellos analizaran que cada uno de los elementos que hacen parte de ese texto discontinuo, que podría ser una pintura o un	“Para fortalecer la producción de texto siempre me inclino por los textos periodísticos porque pienso que lo que genera opinión que sean	“En general me gusta pedir varias versiones de un mismo texto, y reseñas críticas que involucren la relación de varios conceptos que provengan del

<p>por lo general los ejercicios que hago parten de sus vivencias, yo siempre empiezo los ejercicios de escritura con reláteme cual es día más importante de su vida, cual es el día en que se ha sentido feliz, cual es el día más triste, más duro de su vida, reláteme como conoció a su mejor amigo, hágame una descripción de su casa... estamos leyendo <i>el país más hermoso del mundo</i> y es un libro con un contenido poético abundante, si, y como que, pues los niños se asombran de que los chinitos vayan de vacaciones al sol, entonces yo les decía, van a llevar todo ese lenguaje poético a describir su casa, entonces, obviamente salen trabajos en los que se hace una descripción meramente física, habrá otros estudiantes que van a hacer una descripción más literaria, y van a encontrar como poder a través de la escritura hablar de lo que ellos son, yo considero que esos ejercicios son buenos, porque al hablar de lo que uno sabe le permite ser más fluido al momento de la escritura, que era lo que decía Bruner, “un hombre es capaz de mostrar conocimiento cuando es capaz de narrarlo”, pero muchas veces uno como que los pone a escribir sobre cosas que ellos no saben y obviamente el trabajo no tiene ninguna motivación y además, yo creo que hay un punto clave en el que el estudiante debe sentirse motivado, y eso es pues con sexto, yo utilizo, por lo general ese tipo de escritos muy ligados a lo que ellos son y pues uno se encuentra con cosas bonitas... y después de eso pues ya, teniendo en cuenta como ese primer boceto, uno apunta a corregir las cuestiones de forma, más que de fondo, de forma de la escritura, que lastimosamente son amplias, entonces para acompañar ese proceso escritor hay considero que necesariamente los estudiantes deben leer, y deben leer con rigurosidad, y deben leer en voz alta, también lean en voz alta porque el cerebro cuando se hace lectura en voz alta hace un doble proceso, primero que es decodificar y segundo que es volverlo a llevar, eso es re difícil para el cerebro, entonces para mí eso es importante, y eso mejora, yo creo que durante un gran lapso de tiempo eso mejora porque el proceso de escritura porque los niños aprenden, el cerebro imita.”</p>	<p>paisaje, o podía ser algo que debía llegar hasta allá. Por lo menos con los estudiantes de sexto, en alguna ocasión les lleve, una foto de donde habían talado un bosque, entonces, de ahí yo les dije, bueno, vamos a hacernos preguntas, pero nosotros mismos las vamos a responder, es decir, un ejemplo, que animales habitaban en el bosque, entonces de acuerdo al contexto donde yo estoy yo puedo decir que aquí en mi contexto habitan X o Y animales, si me hago entender entonces, ¿para dónde se fueron los animales después de haberlo talado?, entonces esto es para sexto, ahí le estamos enseñando a los estudiantes a construir preguntas, para que ellos miren después como enfrentar una pregunta, pero también, cómo dar una respuesta.”</p> <p>“Si, digamos darle algunas situaciones para que ellos pudieran llegar a concretar o escribir un cuento, y no solamente un cuento sino que fueran argumentativos, un ejemplo, en una ocasión yo les planteé una serie de problemáticas, les di un cuento y les dije, bueno y ¿por qué se presentó eso? argumente según usted, como se dio eso y que plantearía usted para solucionar eso. Es que es lo que tenemos que buscar en nuestros estudiantes es que sean</p>	<p>dificultades que se estén viviendo en el momento, de alguna manera toca a los estudiantes, a las familias a su contexto y así he notado que puedo lograr que se genere alguna emoción, algún impacto, entonces creo que cuando hay emoción, cuando hay un interés, una intención, se puede producir el texto, es más fácil, cuando hay una necesidad, cuando hay un inconformismo, pero así de la nada es muy difícil, y digamos que esa parte es desde la perspectiva argumentativa. Ya cuando es de una parte más estética, entonces me gusta que completen ya textos narrativos. Por ejemplo, completar, inventando un final distinto o usando arquetipos para construir sus propios textos narrativos, pero ya desde la parte estética netamente literaria. Cuando es producción de textos ya así general me parece que los textos de opinión, los artículos que involucren hechos de corrupción, modelos educativos, uso de</p>	<p>texto y de la realidad de los estudiantes. En general textos cortos. Texto de opinión que trasciendan más allá de una opinión estética, me gusto o no me gustó, que realicen una crítica objetiva, los aspectos positivos y negativos de los textos y varias versiones de un mismo texto, eso es fundamental, como los textos son cortos es fácil de trabajar, que hagan una reseña de un libro, una reseña de una película y luego de trabajar la versión preliminar, se corrigen cosas y se vuelve a trabajar el texto completamente.</p> <p>Por lo general son textos digamos que tienden hacia lo argumentativo, si, las reseñas, críticas, todo eso, entonces debe decir porqué, explicar las cosas, hallar razones, entonces también en ese sentido trabajamos, tipos de argumentos, argumentos de datos y hechos, argumentos de definición, argumentos de bueno, una tipología que pues hay que hacer más sencillo, eso es otra parte que es</p>
---	---	---	--

	críticos, que no solamente se queden en desarrollar una pregunta como tal sino que hagan planteamientos que permitan la solución de un problema, de una situación.”	los medios tecnológicos, temas que puedan estar relacionados con lo que ellos viven, eso da para escribir”.	compleja, hay que simplificarla, y más que todo ese texto. También trabajamos texto literario, pero no de una manera tan profunda”.
--	---	---	---

Nota: Elaboración propia con base en las entrevistas a los docentes

Dentro de las actividades que los docentes programan para fortalecer la escritura en los estudiantes se pueden observar algunas cosas en común.

El profesor 1 sostiene que como el proceso de escritura se da por una motivación, que fluye mejor cuando se trata de escribir sobre algo conocido, enfatiza en actividades que les permitan crear textos breves sobre cosas cercanas para los estudiantes, como la descripción de su casa o del día más feliz de su vida. También reflexiona sobre el error de algunos docentes de proponer ejercicios de escritura sobre temas desconocidos para los estudiantes, lo cual impide que fluyan las ideas. Tiene en cuenta la revisión de los textos partiendo de los aspectos formales. Para que la escritura sea más fluida debe estar respaldada por una lectura rigurosa.

El profesor 2 se centra en planear actividades que tengan que ver con la creación de interrogantes por parte de los estudiantes para que les sea más fácil dar respuestas a ellos. También promueve en el aula que los estudiantes hagan propuestas, den argumentos o comentarios con contenido crítico de imágenes o cuentos que estén relacionados con la realidad de los estudiantes.

La profesora 3 prefiere profundizar en textos periodísticos que informen sobre las situaciones que se viven en la realidad del momento para que los estudiantes se sientan más cercanos al texto, lo cual les permite generar emociones o inconformismos y entonces les es más fácil escribir textos de opinión y/o argumentativos, pues pueden relacionarlos con cosas que viven. Argumenta que a los estudiantes se les dificulta escribir de la nada, es decir, sobre temas ajenos a sus situaciones reales. Cuando trabaja el género narrativo propone que los estudiantes creen finales distintos de la historia o creen personajes con diferentes arquetipos.

El profesor 4 considera fundamental que los estudiantes escriban varias versiones de un texto que los lleve a relacionar la lectura de un libro o la situación de una película, con la realidad de ellos mismos. Para ello enfatiza en la importancia de enseñarles de manera

simplificada diferentes tipos de argumentos que les permita hacer reseñas críticas o textos de carácter argumentativo que los conduzca hacia una crítica objetiva que sobrepase lo estético. Los textos que los estudiantes escriben deben tener versiones preliminares y deben ser cortos para poderlos revisar.

Como se observa los 4 docentes parten de situaciones reales que les sean cercanas a los estudiantes o que esas situaciones las puedan asociar con otras circunstancias, como pretexto para escribir, también parten de una lectura previa sobre alguna temática u observación de imágenes o películas como insumo de la escritura y la mayoría enfatiza más en textos argumentativos, aunque, sin dejar de lado los narrativos.

En esta tabla se condensa concretamente las actividades realizadas por los docentes:

Tabla 9

Actividades de escritura

Actividades de escritura			
Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Profesor 4
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realiza ejercicios que parten de las vivencias de los estudiantes, por ejemplo: escriba cuál es día más importante de su vida, cuál es el día en que se ha sentido feliz, cuál es el día más triste, más duro de su vida, relátame como conoció a su mejor amigo, hágame una descripción de su casa, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Parte de la formulación propia de preguntas, que luego los mismos estudiantes deben responder. ➤ Propone algunas situaciones para que los estudiantes puedan llegar a concretar o escribir un cuento, y ➤ Propone ejercicios que les permita argumentar. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se inclina por los textos periodísticos porque piensa que lo que genera opinión que sean dificultades que se estén viviendo en el momento, de alguna manera toca a los estudiantes. ➤ Le gusta que completen textos narrativos. Por ejemplo, completar, inventando un final distinto o usando arquetipos para construir sus propios textos narrativos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Le gusta pedir varias versiones de un mismo texto ➤ Realiza reseñas críticas que involucren la relación de varios conceptos que provengan de un texto leído previamente y de la realidad de los estudiantes. ➤ Solicita textos que tienden hacia lo argumentativo, si, las reseñas, críticas, todo eso, entonces debe decir porqué, explicar las cosas, hallar razones.

Nota: Elaboración propia con base en la entrevista a los docentes,

6. Dificultades para la enseñanza de la escritura

Tabla 10

Respuestas de los docentes con respecto a las dificultades de la enseñanza de la escritura

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Profesor 4
<p>“Muchas, muchísimas, primero el proceso en la pandemia develo un montón de procesos ineficaces, por ejemplo en primaria fue muy difícil para las profes consolidar los procesos de escritura, entonces yo siento que los niños que tengo ahorita en sexto a pesar de que su edad es de un niño de sexto, por lo general sus procesos escritores, lectores están muy por debajo de lo que uno espera, si, entonces, eso se develo en la pandemia porque bajo la falsa teoría de que un niño pasa solo con los trabajos que entrega, pues muchos papás hicieron los trabajos de los estudiantes y eso terminó en que los estudiantes no aprendieron nada, entonces fueron dos años perdidos, entonces una de las dificultades es el poco empeño académico que le ponen sus familias al proceso, o sea, viven en un proceso antiguo de lo que es la educación, si, los papas, pelean porque no se les dejan tareas, pelean porque los niños tiene que usar el celular en clase, aún esperan que después de la lectura haga algo y la verdad es que no, la verdad es que los peñaos aprenden de otra manera, y lo importante es que ellos aprendan, yo creo que una de las dificultades fueron esos malos acompañamientos de la familia en esos procesos. Segundo, no sé, como también tiene que ver con algo más sistemático que es la situación de la evaluación en el colegio, en la institución y es que es muy fácil pasar el año, entonces, no tiene nada que ver, un</p>	<p>“Hay una situación en que nosotros veníamos cayendo en algo y yo he tratado de corregir es que nosotros le vamos y le decimos al estudiante, vamos a hacer un cuento, un ejemplo, pero nosotros no le decimos al estudiante cómo se estructura el cuento, que va en cada parte de un cuento, como lo hago, cómo es esto, entonces el estudiante al mirar que él no tiene herramientas, que no sabe cómo se hace eso, entonces le va tomando fobia al escribir, pero cuando le empecemos a dar al estudiante las herramientas, cómo se construye cada cosa y acompañarlo en un proceso primero porque nosotros debemos decirle, vamos a hacer un cuento y el cuento es esto, entonces porque ya leyó un cuento, nosotros entendemos que el estudiante ya sabe hacer un cuento, entonces esa es una de las cosas. Otra parte que está sucediendo es que nosotros no hacemos reescritura, solamente hacemos escritura y hasta ahí fue, pero si el estudiante se equivocó y no hay otro proceso. Vamos a volver a hacer una reescritura con el fin de que el estudiante corrija el error que tiene y de esa forma él va aprendiendo, porque nos hemos quedado que yo hago una actividad para sacar la nota y hasta allí fue, pero en sí, no estamos desarrollando unas actividades que permitan que en realidad aprenda, ahí nos estamos quedando cortos, yo pienso que una de las dificultades que estamos encontrando en la parte de la escritura como retroalimentación de los trabajos, de las actividades que se hacen, porque a veces no todos los estudiantes captan lo que se debe hacer, cometen errores, por lo menos ahora en noveno estamos haciendo trabajo escrito y mira, yo he calificado muchos trabajos y le he dicho a los estudiantes vaya, coja el trabajo y vuélvalo a hacer, porque fue un trabajo, que yo les ayudé a hacer a ellos en el salón de clase, ellos tienen todo el material.</p>	<p>“Bueno, yo creo que las mayores dificultades las tenemos desde esa perspectiva que como institución no generamos, sí, todos tenemos ideas muy distintas, todos los docentes, entonces puede que en primaria, en sus inicios, lo inicial sea pues el código escrito, poder construir oraciones, pero a veces en muchas ocasiones, hay oraciones que no tienen sentido, que no surgen de contexto, que son “mi mamá me mima”, “mi mamá me ama”, o algo así, no generan una habilidad de pensamiento para que se pueda complejizar ese ejercicio desde un comienzo, porque es muy difícil construir un texto argumentativo en sexto, empezarlo a hacer, o sea, el niño sabe que el texto argumentativo es este, el texto narrativo es aquel , pero tiene conceptos de definición, bueno, pero escribirlo como tal, algo sencillo como escribir un cuento, para hacer esa planificación , por ejemplo, como que no existen esas herramientas de pronto, no se si sea bueno uniformar, pero si al menos lo hiciéramos de distinta manera pero llegaríamos al mismo fin, sí, pero a veces el fin es el contenido, yo creo que todavía eso prima en la escuela y es que el fin sigue siendo</p>	<p>“El incipiente hábito lector de los estudiantes. La falsa creencia de la escritura como una actividad meramente académica. La falta de la lectura, porque no hay lectura como hábito, entonces desconocen palabras de un glosario que pareciera complejo pero en realidad es muy sencillo, también como las cuestiones de las redacciones complejas, las ideas que proponen en los textos a veces son muy básicas, hay así infinidad de problemas relacionados con la falta de lectura, entonces esa parte también se fortalece mucho, una hora entera a la semana estamos leyendo y estamos haciendo lectura en voz alta, estamos haciendo</p>

<p>estudiante debe pasar el año, si pero entonces hay procesos muy laxos en primaria pues lo que yo considero que hace que los estudiantes avancen sin tener un procesos claro, entonces uno encuentra niños en sexto que no saben leer, que no saben separar palabras, que no saben escribir, entonces eso obviamente, le echa a uno el proceso para atrás, muchísimo, muchísimo, porque uno pues se friega ahí mirando como suple todos esos vacíos que ya deberían estar, si, como Nacho decía, es que la forma es lo primero que aprenden lo niños, la forma, el fondo viene a desarrollarse después, pero ahorita llegan sin forma, y entonces a nosotros nos toca suplir eso y nosotros pues obviamente, nos demoramos en ese proceso más”.</p>	<p>Entonces es con el fin de que ellos se vayan apropiando de todo eso, después les dije, ahora el siguiente paso en uno de estos periodos voy a programar otro trabajo escrito. Yo los voy a acompañar y ustedes van a ir haciendo las cosas y después yo sí lo voy a soltar solitos a que hagan un trabajo, pero ya les di herramientas para que ellos sepan cómo construirlo y eso es lo que nos está faltando en la parte de la escritura y por eso, a veces encontramos niños que son apáticos a escribir.”</p> <p>“Entregue y listo, y si le fue mal en el trabajo hasta ahí fue, no hay una retroalimentación, no estamos buscando que en realidad el niño, digamos se apropie o aprenda esto, sino que simplemente nos limitamos a hacer una actividad, o un taller, o algo, no encaminado a que él aprenda sino simplemente a sacar una nota y eso no debe ser así”.</p>	<p>el contenido y no la habilidad o la competencia como tal, entonces el niño termina sabiendo que es un cuento, cuales son las clases de cuento, pero a la hora de producirlo no está. Si y a veces se espera que cuando ya los chicos tiene un pensamiento formal, entonces ¡ah, sí son buenos para escribir! en décimo o en once, pero no se piensa que ese pensamiento de escritura, que es complejo, se vaya trabajando desde sus inicios en la escuela, pero así, desde una perspectiva de producción y no de transcripción”.</p>	<p>lectura conjunta, sin embargo, como son dos procesos que van paralelos y uno precede al otro, entonces en la escritura, los resultados todavía no se alcanzan a ver, vamos a ver al final del año o a final de once, porque ahorita estoy con los décimos”.</p>
---	---	---	--

Nota: Elaboración propia con base en las entrevistas a los docentes

El profesor 1 enfatiza en las consecuencias de la pandemia, pues considera que los estudiantes no aprendieron nada porque la mayoría de los padres de familia realizaban las actividades porque sabían que entregando los trabajos asignados aprobaban el año, y dejaban de lado el proceso de aprendizaje de los niños, lo cual retrasó el proceso de lectura y escritura que hoy se evidencia en grado sexto. Otra dificultad que observa es el sistema de evaluación de la institución, la cual considera muy laxa. Sin embargo, no explica en qué sentido lo es.

El profesor 2 sostiene que las dificultades de la escritura se deben a que el docente no les da a los estudiantes las herramientas necesarias para que cree sus propios textos, y tampoco hay una retroalimentación de los mismos, sino que solo se enfatiza en la actividad para sacar una nota. Aunque sostiene que no es suficiente llevar un ejemplo del tipo de texto que se está trabajando, ni definir el concepto de dicha tipología, no menciona qué tipo de herramientas serían necesarias para mejorar el proceso de escritura.

La profesora 3 afirma que aunque los niños conocen los conceptos de las tipologías textuales, se les dificulta crear sus propios textos porque no les damos a los estudiantes las herramientas de planeación para elaborarlos, ya que no seguimos una metodología que

conduzca al desarrollo de esta competencia, sino al desarrollo de contenidos. También critica la enseñanza del código escrito como algo ajeno al contexto, partiendo de la enseñanza tradicional por sílabas y frases sin sentido, se enseña a transcribir pero no a producir texto y solo se tiene en cuenta esta última en los grados avanzados cuando debería tenerse en cuenta desde los primeros años de escolaridad. La docente tampoco menciona qué tipo de herramientas se pueden realizar para fortalecer la escritura.

El profesor 4 ve como dificultad la falta del hábito de lectura, lo cual les impide ampliar el vocabulario y desarrollar redacciones complejas. Enfatiza que la lectura precede a la escritura y que mientras adquieren el hábito, no se verán resultados en la escritura, sino a finales de décimo o en once. También considera que la escritura no debe ser tenida en cuenta solo desde el ámbito académico, pero no especifica en que otros ámbitos o qué otros usos se le pueden dar.

Las respuestas de los docentes tienen en cuenta diversos agentes que hacen parte de la comunidad educativa, desde los padres de familia, el sistema de evaluación, los docentes, la didáctica, el currículo y los estudiantes. En este sentido, los docentes resaltan que las dificultades no recaen en un solo sujeto, sino que son varios los factores que impiden el fortalecimiento de la escritura.

7. Tiempo que le dedica a la enseñanza de la escritura

Tabla 11

Respuestas de los docentes con respecto al tiempo que dedican los docentes para la enseñanza de la escritura

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Profesor 4
“Es que yo creo que uno debe estar como en función de esas cuatro competencias básicas del lenguaje. Primero que escuchen, es importante que escuchen. También es importante que sepan expresarse a través de lo oral, entonces todo eso uno lo está utilizando constantemente, y la escritura, el proceso es riguroso en el sentido de las actividades, hay	“No, eso es constante, en el caso mío es constante, porque si yo parto de algo, de una lectura oral, siempre termina en la escritura, pero no termina en esa escritura repetitiva sino en una escritura donde el estudiante tiene que crear. Tiene que crear por lo menos ahora en sexto que estamos mirando algo de unos cuentos y los cuentos les está faltando el final siempre, entonces de acuerdo la circunstancia de lo que ellos creen y a la forma de ellos ver el cuento y como ellos quieren que termine ese cuento. Yo les dije eso	“Bueno, los periodos de producción de textos, se trabajan pues todas las semanas, en algunas de manera muy formal. Como por ejemplo en el texto argumentativo donde vemos la estructura, donde seguimos una tesis o idea, argumentos que le apoyen, pero generalmente es una tarea muy difícil, porque para escribir se necesitan ideas previas y estas se tienen con la lectura, y ellos poco leen, es muy difícil que lleven un libro que aporten artículos , entonces, a partir de un artículo es escribir opiniones, pero son así	“Se manalmente. Una vez a la semana están escribiendo textos, en lo que alcancemos en las cuatro horas que tenemos a la semana, una al menos están

<p>actividades que están enfocadas directamente en escriba, pero no desde un modelo, o sea este es el modelo de escritura y escriba un párrafo deductivo, no sino desde lo que ellos construyen, en lo grados pequeños, entonces por ejemplo en sexto es muy habitual que todo el tiempo estemos escribiendo, pero escribiendo cosas cortas, breves, como cuentos cortos, una noticia corta, ideas, me gusta mucho que escriban frases, ideas, por ejemplo, leemos un texto entonces saquen diez ideas frente a lo que dice el texto. Porque la escritura comienza ahí, con esa capacidad de establecer ideas y después conectarlas, y después se les pide que se conecten”</p>	<p>no tiene final, pero de acuerdo a como usted le gustaría ver el final de ese cuento, usted lo hace.</p> <p>No, yo pienso que no es suficiente porque mire, en la institución está sucediendo algo paradójico, la lectura y la escritura es fundamental para todas las áreas, pero el trabajo solamente nos lo dejan a nosotros los que somos profesores de lengua castellana. Que somos los que estamos obligados a que los estudiantes desarrollen esto, y por lo menos aquí en la institución, solamente he tenido una sola docente, con la cual me he llevado bien en esa parte, que ella exige en cuanto a la escritura, la lectura, la comprensión de las cosas, en cambio, los otros profesores no lo hacen, cuando eso es necesario en todas las áreas, la escritura y la lectura es fundamental, si estuviéramos como conectados y ahí estamos como desvinculados como que cada quién va por tu rumbo y no hay una transversalidad en cuanto a eso. Porque pensamos que si el niño escribió por lo menos con errores ortográficos, aunque haya dicho las cosas ya, es corregible, decirle esto no se escribe así, esto no se escribe así, y si todos lo hiciéramos por lo menos mejoraríamos la redacción en la escritura e incluso la forma de hablar de los estudiantes”.</p>	<p>muy sencillas, así es en grado séptimo, ya como tal un texto ellos producen un párrafo, pero pretender que tengan un texto completo, no, y menos después del confinamiento. Como que esas bases que tenían se perdieron. Porque antes se leía más, se sentía la preocupación por comprar un libro, ahora no, entonces, creo que los periodos si son como distanciados. Y algo que también dificulta eso, es la corrección de un trabajo porque de pronto ellos se acostumbran que en clase sea copiar conceptos, desarrollar actividades, realizar mapas conceptuales, hacer resúmenes, pero cuando se pide ese ejercicio riguroso de poder escribir, de poder encontrarse con esa hoja en blanco, es muy difícil y ellos se bloquean entonces se frustran y terminan en la indisciplina y muy poco pueden realizar esta tarea en medio de esa multitud de ruido y todo. Es algo bien difícil y si se pide para la casa generalmente traen copias de internet. Entonces si creo que es una tarea que se debe hacer en la escuela pero que se debe educar ese proceso, que se debe formar, porque no está, ellos llegan a sexto sin la idea de que en clase podemos escribir, que yo puedo escribir un texto, que cada uno de ellos puede hacerlo, que en si es transcribir, resumir, pero esa idea de producirlo si, no sé si no se genera en primaria, no se si no lo hacemos nosotros, porque a veces tendemos a echar culpas pero, eso no está”.</p>	<p>escribiendo”</p>
---	--	--	---------------------

Nota: Elaboración propia con base en la entrevista a los docentes

El profesor 1 no especifica concretamente cuanto tiempo le dedica a la enseñanza de la escritura pero se infiere que es algo que debe ser permanente en el aula y más en clase de español, donde además se deben integrar las otras competencias básicas del lenguaje como la escucha, la oralidad y la lectura que está muy ligada a la escritura. Sostiene que todo el tiempo en sexto están escribiendo construcciones propias de cuentos o noticias cortas y

sencillas, también frases que luego debe conectar entre sí, pero sin seguir un modelo específico de párrafo, sino algo más libre.

El profesor 2 sostiene también que es constante el proceso de escritura porque después de toda lectura tiene que escribir cosas que ellos mismos creen, no cosas repetitivas. Pero considera que el tiempo de enseñanza no es suficiente porque esta tarea de la escritura y todo lo que conlleva como la revisión o corrección solo se la dejan a los profesores de lengua castellana y no hay transversalidad.

La profesora 3 afirma que semanalmente está trabajando ejercicios de escritura pero de textos breves porque los estudiantes carecen de ideas previas a causa de sus pocos hábitos de lectura para hacer textos extensos. Sostiene que esta dificultad aumentó más después del confinamiento. Afirma que el tiempo dado en el aula no es aprovechado por los estudiantes para escribir porque no tienen ese hábito y eso los conduce a generar indisciplina en el aula. El ejercicio de escritura se debe dar en el aula pero desde la primaria hay que crear las condiciones para que estudiante produzca textos, no solo que transcriba y resuma.

El profesor 4 sostiene que una hora a la semana están escribiendo. Sin embargo, no es específico en el tipo de actividades, tipologías o estrategias tiene en cuenta para trabajar en esa hora.

Los tres primeros profesores son enfáticos en relacionar los procesos de escritura con la lectura, y todos afirman que constantemente están proponiendo en sus actividades la realización de textos escritos de diferentes tipos, como narrativos y argumentativos.

8. Importancia de la escritura

Tabla 12

Respuestas de los docentes con respecto al nivel de importancia que tiene la escritura para los docentes

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Profesor 4
“En nuestra área, yo creo que es una función del docente de español que el estudiante escriba y que pueda escribir cualquier tipo de texto no solo desde un enfoque literario, sino desde una hoja de vida y ese tipo de cosas que muchas	“Yo pienso que aunque la lectura y todo es primordial, pero la escritura, la redacción porque si vamos a formar a nuestros estudiantes, y algo que yo les insisto mucho, cuando salgan de acá, por lo menos como un bachiller, yo les digo, en bachillerato le debemos	“Si miramos la producción de texto, producción como tal de estudiante es muy poco, ¿cuántos debates hay?, si acaso uno en el periodo. Cuantos textos, podríamos valorar y hacer todas las sugerencias que se le puedan dar al niño en sus primeros escritos, son muy pocos	“Sería ideal fortalecer este componente de forma más profunda, pero los tiempos dispuestos para calificar no son suficientes. Altísimo, pero es más importante el

<p>veces, como que se descuidan no, entonces a mí me parecía una vez que me encontraba un estudiante en la papelería mandando a hacer su hoja de vida, y pues, ni siquiera les dimos esas herramientas, si, entonces uno ahí como que se cuestiona, y es bueno que el estudiante tenga como esa capacidad, y entender la escritura también como un canal de manifestación, hoy en día que por las redes sociales nos permiten escribir y estar manifestándonos, es bueno escribir bien, creo que si, para mí es supremamente importante que escriban pero igual de importante es que lean, o sea es un proceso que es conjunto, si un chino no lee, no aprende a escribir, entonces muchas veces, debe buscarse como ese camino de motivación para que el estudiante escriba, lastimosamente como que es difícil de encontrarlo entonces, muchos veces la clase de escritura se vuelve como la escritura de textos que no tiene ningún sentido para el estudiante, pero que pues para el profesor lo satisface, pero entonces lo que aplican en español no lo pueden aplicar en otras materias y la idea es buscar esa integralidad, que un estudiante si aprendió a escribir o si hizo un buen párrafo en español, también tenga la misma</p>	<p>enseñar a que usted debe aprender a hacer un ensayo, un trabajo, una reseña, hacer un mapa conceptual, mapa mental. Si usted es capaz de hacer un mapa mental, de un mapa conceptual, de un texto, es porque lo interpretó, porque lo entendió, si es capaz de hacer un resumen porque usted entendió ese tema. Y toda esa serie de situaciones siempre es lo que a mí me gusta de los estudiantes, llevarlos hasta allá, aunque me gusta por lo menos la lectura oral, no la lectura silenciosa, pero la lectura también oral, las dos, las combino (en voz alta) para mirar como habla, como se expresa, porque imagínese un estudiante que llegue a estudiar una carrera donde le toque pararse al frente de un público y no sepa hablar y no sepan expresarse, entonces todas esas cosas hay que ir las desarrollando. La escritura es fundamental porque es muy fácil hablar porque si nos equivocamos corregimos en el camino, pero la escritura es más, hay veces que de pronto al estudiante le da algo que se llama el síndrome del papel blanco, en que uno les explica vamos a hacer esto, vamos a hacer este tema y llega y se pone en frente de la hoja y por donde inicio.</p> <p>P2. Entonces, nosotros tenemos que darles herramientas a ellos, por donde inician, por lo menos ahora voy a empezar a trabajar con ellos ensayo, pero entonces ya yo les voy a decir, mira un ensayo se inicia así, la tesis es esto, la</p>	<p>también. Si me miro, si veo mi proceso como docente, creo que se me acumula tanto a veces, que es difícil leer minuciosamente lo que escriben y también hay una frustración, no solo del estudiante frente a la hoja en blanco y a cómo escribir, como hacerlo, sino también de nosotros, porque a veces tenemos una expectativa grande y cuando vemos los escritos como que decimos, no, esto no era lo que esperaba y entre aproximadamente digamos 30 estudiantes entregaron su escrito, hay 5 que se aproximaron a la idea y a las especificaciones o a la guía de lectura que se le dio, a las estrategias que debían seguir, pero entonces vemos que si es muy poco el tiempo que se le da, porque no volvemos a escribir sobre lo que tenemos, a veces se entrega, quedó en un 3,5 en un 3,2 y ahí quedó, pero porque no volver a escribir en eso y porque no todo el periodo, todo el tercer periodo por ejemplo, podría ser, elaborar un escrito y analizar algunos textos. Que de esos textos, de esa lectura, saliera un escrito, ¿por qué no? Porque pueden revisar mi clase y mirar que me quedé en un escrito todo el periodo, no, claro no, los mismos papas a pues van a decir que, pues no se hace nada, van a decir que la profesora no planea clase que va a improvisar con el mismo escrito toda las clases, o sea, es una coacción que hay por parte de los directivos, específicamente de la rectora y también de los padres de familia, que quieren ver como su hijo avanza, avanza, avanza, pero en sí no se apropian de habilidades ni de competencias. Es lo que a veces ellos no entienden.</p>	<p>de la oralidad, pienso yo, pero igual la escritura es altísimo. Uno quisiera más cosas, más tiempo pero hay que leer hay que calificar y todo eso, al final hago lo que puedo pero obviamente uno quisiera más pero no es posible”.</p>
--	---	---	--

posibilidad de hacerlo en otras asignaturas.	introducción es esto, se hace de esta forma, o de esta forma, de diferente forma. Incluso tengo un documento que tiene 17 formas de manera de cómo iniciar un ensayo, entonces eso ya le da herramientas al estudiante para acabar con eso”.	Quisiera uno hacerlo entender, pero no. En mi caso pedí un libro, quise escribir a partir de eso y de 37 estudiantes por salón compraban el libro 3 niños de cada curso. De 3 a 5 niños y no más, entonces como usted hace ese ejercicio, es muy complicado y siempre las lecturas que trabajamos, que son cada semana, yo llevo los textos y toca pues de los recursos del profesor”.	
--	--	--	--

Nota: Elaboración propia con base en la entrevista a los docentes

El profesor 1 habla de la importancia de enseñar a los estudiantes a escribir diversos tipos de textos más funcionales como la hoja de vida, sin limitarse a los literarios. Es importante enseñar a escribir bien para que los estudiantes puedan manifestar sus ideas de manera clara en redes sociales. Sostiene que si el estudiante no sabe leer no puede aprender a escribir, pero una dificultad es que el docente debe mostrarle al estudiante la motivación, pero como a veces no se logra, se exige la escritura de textos que no tienen sentido, lo cual puede referirse a temas ajenos al conocimiento del estudiante. Resalta la importancia de que el estudiante adquiera la habilidad de escribir tanto en español como en otras asignaturas. Con respecto a la motivación, el profesor no menciona de qué manera, ésta se puede lograr en los estudiantes.

El profesor 2 considera muy importante la escritura, pues piensa que una meta es que los estudiantes al salir de bachiller deben saber hacer ensayos, mapas mentales y conceptuales o resúmenes, pues si son capaces de hacer esto partiendo de un texto, habrán comprendido la lectura. Por otro lado, también resalta la importancia de la lectura en voz alta y de la oralidad. Así como la necesidad de suministrar herramientas al estudiante para hacer un texto como el ensayo, en este caso menciona que ofrece como herramientas para los estudiantes, una guía donde explica 17 maneras de cómo iniciar un texto.

La profesora 3 considera que no se le da la importancia necesaria porque los tiempos en los que se desarrollan las actividades de producción textual no son suficientes porque es un proceso largo que ameritaría revisión y reescritura, pero si en el aula se dedicara realmente el tiempo necesario para hacer un proceso completo, los directivos y los padres de familia entrarían en conflicto con el docente porque lo considerarían una pérdida de tiempo. Recae en la frustración que genera que el estudiante no cumpla con las expectativas del docente al desarrollar una actividad y tampoco hagan esfuerzos para adquirir libros para leer en el aula.

El profesor 4 considera que aunque la escritura es más importante, lo es mucho más el desarrollo de la oralidad. Además considera que el trabajo no se hace a profundidad por la falta de tiempo para revisar y leer.

Algunos aspectos que se reiteran en los profesores están relacionados con la angustia que genera en el estudiante enfrentarse a la hoja en blanco para escribir, el poco tiempo para revisar y hacer un trabajo más profundo en la escritura, e insisten en su relación con la lectura y la oralidad.

9. Beneficios de la escritura

Tabla 13

Respuestas de los docentes con respecto a los beneficios que los docentes consideran que trae la escritura

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Profesor 4
<p>“Pues les escritura es una herramienta vital para un académico, no, para una persona que quiera estudiar, pero más allá de eso, es una herramienta para que los estudiantes manifiesten sus ideas, para que puedan escribir sobre algo, y expresarse a partir de ello, hoy en día que está el boom de las redes sociales, del titter, del Facebook, del Instagram, la escritura pasa a ser un proceso tan formal como nosotros lo concebimos a algo mucho más informal pero que también implica que uno tiene que saberse manifestar adecuadamente en esos contextos virtuales, para no general confusiones, y muchas veces la</p> <p>falta de ortografía, la falta de signos de puntuación, evidencia de las personas carecen de ese tipo de competencia que lo que hace es que nos entendamos bien entre todos, es una manera de entendernos, de usar el lenguaje de manera correcta, para mí es importante en ese sentido, en el sentido de que también puede ser un vehículo de expresión, de expresión de sentimientos, de terapia, de escritura, de creación y también en el sentido de que la escritura están en todo momento dispuesta a servirle a uno, a funcionar en torno a uno, en una hoja de vida, en una carta de presentación, en un reclamo que uno tenga que hacer, en una solicitud, son cosas que se hacen a diario, en la vida adulta, por decirlo, usted va a</p>	<p>“Mira, yo lo he aprendido incluso ahora, ahora que estoy haciendo los pinitos para escribir un libro y es que no es fácil, a veces pensamos que es fácil escribir, pero no es fácil, podemos mira, yo tengo la historia craneada de dónde voy a partir y hasta dónde voy a llegar, la tengo definida y todo, pero en el momento cuando me siento a escribir como tal, entonces yo no pienso en mí, yo pienso en quién va a leer mi texto y entonces que ese texto impacte a quien lo está leyendo, entonces trato de colocarle una serie de cosas llamativas, que yo pienso que cuando yo leo un libro yo quisiera encontrar, entonces me estoy poniendo en el papel de escritor, pero también en el papel del lector, es decir, que estoy yo aprendiendo allá. Como quisiera que me presentaran un libro, porque a veces uno empieza a leer un libro y uno lo deja, porque no le llama la atención pero a veces a uno le toca un libro y ese libro lo</p>	<p>“Los beneficios de la enseñanza de la escritura creo que son los más favorables porque una persona letrada escribe, con facilidad, entonces, creo que es un reto muy grande porque quien sabe escribir no se queda callado, no es sumiso y no acepta las injusticias así como así, entonces es capaz, de emitir una carta donde pueda expresar todas sus inconformidad es, es capaz de convencer con su discurso escrito, creo que tiene más</p>	<p>“Es fundamental para el desarrollo de las competencias comunicativas. La escritura permite expresar conceptos de forma más aplomada, con posibilidad de reformulación y exploración de alternativas desde el lenguaje. Es que cualquier profesión en la que se vayan a desempeñar los muchachos pues tienen que escribir algo, desde una carta, un oficio, hasta bueno si son jueces, una sentencia, un abogado, un doctor, tiene que hacer un diagnóstico, es fundamental, es una competencia que todos como ciudadanos no</p>

<p>hacer un reclamo sobre un celular y le dicen vaya y haga una carta solicitando que le cambien la SIM o que le devuelvan su número, usted debería tener la capacidad de hacer eso, saliendo de bachillerato, de escribir una carta bien escrita, lastimosamente, más allá de la estructura de los textos como tal, se trata de que los estudiantes tengan la competencia y no se les dificulte escribir un párrafo, entender, o también buscar ejemplos en internet, de cómo se escribe para que ellos utilicen la herramienta de la mejor manera, para mí escribir es vital y más es un proceso en el que cada vez el mundo se vuelve más digital y nos pide menos comunicación oral frente a frente y más como una educación virtual que por lo general es por medio escrito.</p>	<p>cautiva a uno tanto que uno no quiere dejar de leerlo y otra cosa, es que el libro lo mantenga a uno despierto, a mí por eso me gusta mucho la escritura de Gabriel García Márquez porque uno tiene que estar despierto leyendo ese libro si uno se descuida se perdió y tiene que volver a retomar la lectura por donde uno, piensa que iba bien, entonces uno tiene que estar despierto, no me gustan las lecturas lineales, sino que muestren como diferentes cosas, diferentes facetas.</p>	<p>éxito la persona que escribe que la que no es algo sumamente importante porque la escritura, es el reflejo de la lectura.</p>	<p>solo profesionales sino cualquier forma. ¿Cuántas veces al día escribimos algo? Ya sea por chat o sea en un papel, es una cosa que todo el tiempo se necesita es preponderante, es fundamental lo sigo viendo igual, como un poco debajo de la oralidad, porque para mí la oralidad, es lo más fundamental, pero igual tiene una relevancia casi igual.</p>
---	--	--	--

Nota: Elaboración propia con base en la entrevista a los docentes

El profesor 1 enfatiza en la necesidad de utilizar la escritura como una herramienta al servicio del hombre de distintas situaciones reales como en el uso de las redes sociales que está muy en auge o en cartas, reclamos o peticiones sobre algunos trámites de la vida adulta, ante lo cual el estudiante debe desarrollar esa competencia y aprender a escribir teniendo en cuenta, ortografía, signos de puntuación, para que el proceso comunicativo sea claro para todos.

El profesor 2 aunque no responde a la pregunta por los beneficios de la escritura considera que la escritura es muy difícil pero para lograr un buen texto hay que pensar en el lector, imaginando que es lo que él espera del texto que lee, de tal manera que le llame la atención.

La profesora 3 coincide con el profesor 1 al decir que la escritura le permite expresarse mejor a través de una carta o incluso frente a una injusticia pues si el nivel del discurso es elevado es más fácil que logre convencer al que lea su reclamo. Coincide en la utilidad de la escritura para redactar cartas o cualquier otro tipo de textos que impliquen realizarse en cualquier ámbito profesional o en el día a día. Contrasta con el profesor 1 quien dice que es más importante la escritura que la oralidad, mientras que este sostiene lo contrario.

Los profesores coinciden en sus beneficios tanto en el ámbito académico como en la cotidianidad, se rescata en cada uno que tiene en cuenta la escritura como: 1. expresión de

sentimientos y terapia; 2. la importancia de producir textos que sean entendidos y atractivos para el lector; 3. es una manera de expresar sus inconformidades frente a injusticias; 4. para convencer al lector y su utilidad en cualquier profesión.

10. Desarrollo de los procesos de pensamiento

Tabla 14

Respuestas de los docentes con respecto a la contribución de la escritura en el desarrollo de los procesos de pensamiento

Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4
<p>“La escritura es una forma de visibilizar el pensamiento, de aclarar el pensamiento, cuando un estudiante tiene la capacidad de escribir lo que piensa, estamos hablando de que está haciendo una narrativa, y como lo decía Bruner, está evidenciando el conocimiento, entonces la escritura puede ser ese fin, ese último punto en el que un hombre, en el que un niño entiende que su pensamiento lo puede llevar a palabras, y palabras no en el lenguaje oral sino en la escritura, implica un trabajo de pensamiento muy denso y muy profundo, con eso me refiero a que un niño que es capaz de escribir lo que piensa, es capaz de entender también el mundo que está a su alrededor, por decirlo de alguna manera, yo por ejemplo pensaba en matemáticas, la matemática es muy difícil de enseñar, pero casi nunca se hace un ejercicio que proponía Bruner y era pedirle a los estudiantes que hagan esa narrativa, por ejemplo si hacen una factorización en álgebra, o si hacen una multiplicación, sería interesante, por ejemplo que ellos escribieran un párrafo explicando porque se da ese resultado y como fue el proceso, porque eso evidencia que el niño si puede, o sea es una forma de evidenciar el pensamiento, de mostrarlo, entonces la escritura sirve para eso, para mostrar lo que uno piensa. Los niños tienen muchas ideas pero no</p>	<p>“Yo creo que todos, como te decía al principio es una gama de muchas cosas, en el momento que el escribe, porque cuando el escribe, retoma su creencia, retoma su punto de vista, es decir, su cosmovisión de cómo ver el mundo, cuando él escribe, si es un cuento, por lo menos que es lo que él tiene y qué es lo que se imagina él, ahora que proyecciones tiene esa persona, porque la persona a través de una escritura puede manejar su proyección, que es lo que piensan para donde piensan ir, porque usted pone a un estudiante a escribir un cuento y usted le dice, bueno, vamos a escribir en el cuento como se vería usted en el futuro, entonces pienso que la escritura es, para mí es todo, porque la lectura estamos leyendo lo que otro produjo sí o no, pero</p>	<p>“Pensaría que los procesos de pensamiento que se ejecutan en la escritura, pues son muchos, si porque en lectura son unos, sí, pero en el discurso son otros, pero en la escritura, ahí convergen muchos, o todos, por ejemplo, jerarquizar ideas, relacionarlas, cuando produce un párrafo, el niño parte de una idea general o principal, de una tesis, entonces ahí está jerarquizando ideas, cuando pone marcadores textuales, esta relacionando. Cuando utiliza palabras que se adecuen al texto que sean coherentes. Entonces en todas esas propiedades él está clasificando, organizando, hasta enumera, evalúa, explica, cuando tenemos una versión del texto y lo leemos, podemos hacer ese ejercicio, de evaluar si mi texto tiene, por ejemplo, adecuación, si, si está conforme al propósito que tenía</p>	<p>“Fortalece el análisis, la reflexión, las competencias orales, el desarrollo lexical. Ayuda a la concentración y estimula la relación entre diversos conceptos de una forma explícita. Síntesis, el pensamiento inverso, tienen que formular la idea en otras palabras, parafraseo, profundización, relación con el entorno, contextualización”.</p>

saben expresarlas y la escritura es una herramienta para expresar lo que uno piensa.”	la escritura yo estoy proyectando lo que soy yo.”	planeado, creo que hay muchas habilidades de pensamiento y que todas están presentes, digamos ahí en ese proceso de escritura.”	
---	---	---	--

Nota: Elaboración propia con base en la entrevista a los docentes

El profesor 1 sostiene que la escritura evidencia el pensamiento, es decir, que en la medida en que el niño comprende las cosas tiene la capacidad de escribir, visibiliza el pensamiento, pero ese trabajo es denso y profundo.

El profesor 2 explica que los procesos que desarrolla son todos, pero no especifica cuáles, pero le permite al niño retomar sus creencias, manifestar su punto de vista y proyectar su visión del mundo y lo que él es.

La profesora 3 manifiesta que en el proceso de la escritura están presentes todas las habilidades de pensamiento como la jerarquización, organización de ideas, uso de conectores, clasificación, enumeración, etc.

El profesor 4 menciona algunas habilidades de pensamiento como la síntesis, reflexión, relación de diversos conceptos, parafraseo, etc. Los dos primeros profesores no fueron tan específicos en sus respuestas pero mencionaron aspectos en común como el hecho de que el estudiante que escribe, manifiesta su manera de ver el mundo y refleja su nivel de comprensión sobre diversas temáticas.

Los dos últimos profesores coinciden en mencionar concretamente algunos procesos de pensamiento que se desarrolla con la práctica de la escritura, el primero se enfatiza en el pensamiento en sí mismo y el segundo se centra en la manera en que el estudiante muestra lo que es cuando escribe.

11. Concepto de escritura

Tabla 15

Respuestas de los docentes con respecto a la contribución de la escritura en el desarrollo de los procesos de pensamiento

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Profesor 4
“Para mí la escritura es el único legado que nunca se ha perdido a través de la historia. Escribir es supremamente importante porque toda idea importante	Es que la escritura es el proceso donde yo plasmo mi pensamiento, mis creencias, digamos la parte social, todo lo plasmo en la escritura, la escritura me parece algo tan hermoso porque a veces uno lee	Yo creo que la escritura es un proceso de enunciación, donde se reflejan saberes,	Escribir, sin ir más allá. En mi opinión, la escritura como concepto aborda desde el mensaje

<p>que se ha dado en la historia está escrita, está escrita de alguna manera, entonces más allá de un proceso escolar o académico, la escritura realmente es una forma de manifestarse en contra o a favor de la vida, entonces para mi escribir es supremamente importante, reconozco mucho y admiro mucho a las personas que tienen la capacidad de escribir cualquier tipo de texto desde un ensayo científico, hasta una poesía, pues considero que son personas, héroes en vida no, entonces eso es lo mismo que uno busca transmitirle a los estudiantes, pues que entiendan que la escritura más allá de una plana, más allá de una tarea, más allá de unas palabras, es realmente la construcción del pensamiento de uno, de una idea que uno tiene frente a cualquier situación, para mi es supremamente importante. Como decía este man Vargas Llosa aprender a leer y escribir es de lo más importante que le puede para a una persona en la vida, es enserio...</p> <p>En todo sentir, no más la Biblia, la Biblia es un texto escrito, o sea y todo lo que se ha hecho en nombre de la Biblia y todo lo que ha trascendido por años, miles de años, esa trascendencia no la ha tenido ningún otro tipo de arte, por ejemplo, y así con muchas cosas”.</p>	<p>un libro y yo no viví esa época, yo por lo menos me leí El general en su laberinto y yo lo disfruté mucho porque a mí me gusta la historia y me enteré de muchas situaciones que sucedieron en el país, entonces era como si yo estuviera allá metido, en esa escritura, en eso que plasmo García Márquez, entonces para mí la escritura es donde yo plasmo muchas cosas, el que escribe le imprime mucho de sus creencias, de sus actitudes, de su punto de vista, de todo eso, incluso a través de la escritura podemos conocer incluso las situaciones de los estudiantes. Te cuento que cuando yo llegué acá, yo llegué a un salón de clase, coloqué un ensayo y les di temas libres, pero noté que un estudiante primero ya habíamos escrito un cuento y lo escribió sobre el homosexualismo y luego volvió a un ensayo y volvió a escribir sobre lo mismo, sobre lo que sentía, por lo menos sobre la situación que estaba viviendo las parejas de homosexuales, y luego yo fui descubriendo que el muchacho tenía sus tendencias homosexuales pero que él no se atrevía a expresarlo y la escritura fue una forma de él expresarse y sacar todo eso que lleva por dentro. Si me hago entender. Por eso te digo que la escritura en sí lleva cargado una cantidad de cosas, una cantidad de cosas que nos permiten a nosotros conocer incluso aún más a nuestros estudiantes, es que a veces nosotros pensamos que conocer el estudiante de sí ya lo mire, pero a través de la escritura a través de un ensayo, de un texto argumentativo, uno puede conocer los puntos de vista los estudiantes, que piensan qué capacidades tienen para criticar, para mirar por lo menos lo que les está rodeando”.</p>	<p>pensamientos, donde se marca una ideología, creo que es lo más íntimo de un sujeto, es una forma de conocer, íntimamente, a alguien, sin verlo, solo escuchando su voz. La escritura es la palabra más poderosa. Creería que, no se pone en juego una habilidad, sino que están incluidas todas, todas porque es necesario, más que el discurso oral, porque no podemos escribir como hablamos, más que la lectura porque hay que parafrasear a otros, y porque hay que plantear lo mío también o lo del autor o del escritor también. Entonces creo que ese es el proceso más complejo de pensamiento que puede existir”.</p>	<p>más corto hasta el texto más extenso. Pero es que no todo puede ser prosa extensa entonces la gente cree que, hay una señora que tiene una tienda, hace una cartelera que dice se venden tintos, aromáticas, la gente piensa que la escritura no abarca eso y sí, desde el texto más corto hasta la novela más larga de la historia requieren de la escritura, en mínimo o máximo nivel entonces, escribir es plasmar en registro todo lo que somos oralmente”.</p>
--	---	---	--

Nota: Elaboración propia con base en la entrevista a los docentes

Para el profesor 1 la escritura es muy importante en tanto que le ayuda al ser humano a compartir y plasmar el pensamiento, pero no se reduce a hacer planas, la escritura trasciende e influye a través de la historia. La escritura es una construcción del pensamiento propio “frente a cualquier situación”.

El profesor 2 define la escritura como la manera “donde yo plasmo muchas cosas, el que escribe le imprime mucho de sus creencias, de sus actitudes, de su punto de vista”.

La profesora 3 la define como un proceso en el que se “reflejan saberes, pensamientos, donde se marca una ideología, creo que es lo más íntimo de un sujeto”, lo considera el proceso más complejo del pensamiento, porque allí se involucran otras habilidades y es más exigente que la oralidad.

Para el profesor 4 “escribir es plasmar en registro todo lo que somos oralmente” y esta abarca desde los textos más breves y sencillos hasta los más extensos y complejos. Los profesores coinciden en decir que son manifestaciones del pensamiento donde se refleja lo que el escritor es y piensa de la realidad. Se observa la relación de la escritura con la historia, con el día a día y con el ser de cada sujeto.

12. Perspectiva o teórico que sigue sobre la escritura

Tabla 16

Respuestas de los docentes con respecto a los teóricos o la perspectiva de escritura que siguen los docentes

Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4
“Me gusta mucho es estructuralismo de Van Dijk y me gusta mucho Chomsky dentro de la parte gramatical, también me gusta el formalismo, porque a mí me gusta mucho como la forma como se escribe, entonces, yo siempre, he buscado toda la situación de la crítica de la literatura y de la escritura, la he visto desde Van Dijk o Bajtin, a mí siempre me ha llamado la atención, pero obviamente desde	“No me recuerdo ahora un escritor, que estuve leyendo, ahora se me escapa el nombre y él es uno de los que habla sobre eso, sobre como nosotros debemos partir de la parte oral de las cosas para poder llegar a la escritura, que si tenemos lo primero que desarrolla un estudiante, un individuo es la parte oral, si le desarrollamos la parte oral, la parte de la escritura también va de la mano. A veces pensamos que la parte oral está por una parte y la escritura está por otra, no, no la parte oral va de la mano, el lenguaje oral va de la mano con la escritura y eso es lo que nos plantea, se me escapa el nombre ahora, después te comentaré cuál es el nombre del autor, Ahora	“Yo creo que como teóricos me parece que Cassany tiene unas estrategias muy didácticas para trabajar en el aula porque brinda unos pasos para escribir, entonces desde la lluvia de ideas, hasta el escrito preliminar, si, el borrador que llamamos, porque de pronto a veces los niños tiene la idea de que escribir es una vez y ya quedó, pero este autor nos invita a esto, escribir sobre lo que está y allí tendremos mejores resultados. También me gusta trabajar con Gianni Rodari, sobre todo para textos narrativos, crear mosaicos de cuentos, involucrar personajes tradicionales, en versiones nuevas, digamos que dar algunos	“Emilia Ferreiro ofrece perspectivas muy novedosas sobre el desarrollo de la escritura en niños y jóvenes. Ella hablaba mucho sobre la escritura en niños, cuando tengo que trabajar con el sexto, es importante esa parte, porque ella demostró que los niños piensan en la escritura como una inquietud, es decir, les general inquietudes positivas o negativas pero están todo el tiempo pensado en escribir, o sea, que me toca escribir o qué quiero escribir, también es una forma muy útil de que ellos expresen sus emociones, entonces en ese sentido hay que darles un poco más de libertad a los textos que componen. Cuando yo les pido textos argumentativos, permito que los argumentos o que las exposiciones que ellos hacen

esa postura social de la escritura, es lo que le llevo a mis estudiantes pero obviamente sin hablar que lo hace él, o sea es mi alimento, como mi teoría, desde donde yo analizo eso”.	por lo menos, un libro que me llamó y me impactó mucho también fue “hacer visible el pensamiento” es un autor por lo menos que habla sobre cómo nosotros podemos hacer a través de la escritura y a través de todo visible lo que los estudiantes piensan, lo que el individuo cree, todo eso”.	puntos de partida, para que los niños escriban y no empiecen de cero. Cambiar finales, esos si son de Rodari, creo que esos dos son los que trabajo y que en el pregrado, en la licenciatura, me gustó mucho y creo que eso se queda con uno”.	de sus argumentos, de sus ideas se vayan más allá de lo académico, puede ser a lo estético, si, o a otro tipo de factores, a los factores de su personalidad, incluso factores religiosos, tengo chicos que dicen no, no me gustó ese texto porque no habla de Dios o habla de Dios o bueno, esa parte es importante”.
--	---	--	--

Nota: Elaboración propia con base en la entrevista a los docentes

El profesor 1 recurre a teóricos como Chomsky y Van Dickj, los cuales se centran en la habilidad formal de la escritura y Bajtin se centra en la crítica literaria, esto concuerda con el discurso que el profesor ha venido manejando en la entrevista ya que se nota su inclinación por la literatura y la importancia de escribir bien.

El profesor 2 no menciona ningún autor en específico pero sostiene que es importante enseñar al estudiante a desarrollar la habilidad oral para que su proceso de escritura se vaya desarrollando paralelamente, también enfatiza en la idea de que la escritura es una manera de hacer visible todo lo que los estudiantes piensan.

La profesora 3 sigue la teoría de escritura de Cassany y Giani Rodari, las cuales son muy complementarias y concuerda con la crítica que hace en la entrevista sobre no ver la escritura como algo de una sola actividad sino como un proceso complejo, y por otro lado concuerda con las actividades que mencionó sobre la creación de textos narrativos.

El profesor 4 resalta la teoría de Emilia Ferreiro porque sostiene que es adecuada para los chicos de sexto, ya que ella afirma que los estudiantes de esta edad siempre están pensando en qué escribir, y por ello hay que permitirles libertad para que escriban lo que ellos quieren o piensan más allá de los simplemente académico.

Como se puede observar los cuatro profesores muestran perspectivas diferentes sobre la escritura y sus maneras de enseñar, lo cual se convierte en una experiencia enriquecedora para los estudiantes al tener la posibilidad de tomar la clase de distintos profesores.

Categoría 3: Actividades durante tiempos de pandemia

13. Planeación de clase en pandemia

Tabla 17

Respuestas de los docentes con respecto a la planeación de las clases durante la pandemia

Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4
<p>“Precisamente el plan de área tiene esa virtud y es que como es tan amplia permite que uno desarrolle las competencias desde diferentes aristas entonces a usted no lo coarta, el plan de área a pesar de que tiene ese direccionamiento o es muy fluido, muy flexible, uno se puede ir por un lado o por el otro y a partir de él uno puede construir una clase ya sea virtual, o una clase presencial, o una clase catedrática o sea, si, depende de cómo usted lo vea, entonces, el último ajuste se hizo en el 2019 y de ahí en adelante no se han hecho más ajustes porque consideramos que como área que el plan está bien, que funciona, seguramente más adelante”.</p>	<p>“Bueno, antes de la pandemia digamos uno se ceñía mucho en la temática, pero ya con la pandemia hubo que cambiar, trabajar más que todo en la producción textual, en la lectura y la comprensión que es uno de los elementos fundamentales en el área de español para que los estudiantes por lo menos puedan analizar, interpretar y sobre todo que fueran textos cortos, es una de las diferencias, que los textos por lo menos, antes de la pandemia para realizar un taller, una guía eran más extensos pero ya en la pandemia como tal, más cortos, para evitar que de pronto los estudiantes se cansen en la lectura, y también buscar que haya una combinación entre texto continuo y discontinuo porque a veces solamente nos quedamos en los textos continuos”.</p>	<p>“Ya en la pandemia fue diferente porque no se trabajaron las secuencias didácticas y no podíamos seguir de la misma manera como si estuviéramos en el aula, entonces en ese momento hay una ruptura, hay unos ajustes, donde pasamos al trabajo de guías, entonces en ese diseño de esa guía, buscábamos ser lo más explícitos, lo más sencillos posible, que fuera un lenguaje muy cotidiano donde el estudiante pudiera de pronto situarse en la voz y en la orientación del docente logrando de alguna manera que a larga distancia pero con medios tecnológicos poderle llegar, algunos no lo tenían pero podían recoger las guías impresas, entonces de esa manera se buscaba que la lectura fuera llamativa, que no fuera extensa, buscar distintos formatos de texto y la escritura, o sea, la escritura y la lectura fueron los ejes principales en la pandemia, fueron protagonistas porque a partir de esto se basó todo... Tocó como empezar a ponernos en como estarían los niños en los hogares, que debían hacer muchas cosas, para mediar, si, va a dedicar un tiempo el estudiante a hacer estos trabajos de modo que no vayamos a invadir pues toda la mañana porque pensar que iban a estar conectados de siete a una y media, con el uniforme puesto y como era pues no, así que buscamos ser lo más prácticos posible, buscando siempre al aprendizaje o al menos que no se alejaran de ese ejercicio de la lectura y la escritura durante ese tiempo y sobre todo mantener una comunicación con ellos”.</p>	<p>Durante la pandemia se realizó en formatos de 2 y 3 semanas.</p> <p>“Cambió el formato de planeación, dejó de ser bimestral y era una planeación quincenal. Para dos y tres semanas más o menos.... una planeación de diez semanas en lo virtual manejábamos dos o tres semanas según la necesidad y esa planeación de tres semanas era mucho más sencillas, porque es que como ya era para ellos, para los chicos era que veían esa planeación, la planeación bimestral no la ven, ese documento es institucional, entonces en la planeación institucional donde aparecen estándares, Lineamientos, DBA, todo eso se lo quitamos a los chicos porque pues bueno, son cosas que engrosan mucho el documento y que al final ellos sin una orientación clara no lo van a entender, entonces le quitamos todo eso y le dejamos más bien actividades, los enunciados de la actividad, la parte teórica o los insumos y la forma en la que se iba a evaluar cada semana, entonces, esta actividad es para esta semana, se entrega tal, esta actividad es para esta semana, se entrega tal, actividades muy desglosaditas y digamos de una comprensión sencilla para que ellos pudieran saber que era el trabajo de cada semana que tocaba desarrollar y como tenían que entregarlo”.</p>

Nota: Elaboración propia con base en la entrevista a los docentes

Al profesor 1 se enfatizó en el plan de área, frente a lo cual respondió que el plan de área tiene la ventaja de ajustarse a diversas situaciones de enseñanza, ya sea catedrática o en virtualidad. Sin embargo

Los profesores 2, 3 y 4 coinciden en el cambio de formato con respecto a la planeación presencial, la sencillez y brevedad de las actividades en pandemia, básicamente realizadas en dos a tres semanas. Se cambia el formato de secuencia didáctica que se realizaba en presencialidad y era diseñado para diez semanas que era lo que duraba un periodo académico y se empiezan a realizar guías de actividades para los estudiantes, que se entregaban cada dos o tres semanas.

Los profesores 2 y 3 hablan de una variedad en los formatos y tipos de textos enviados en las guías.

Como se observan los ajustes se dieron en medio de la inmediatez de una situación que tomó por sorpresa a las escuelas en Colombia. Se identifica una opción de enviar actividades por medios tecnológicos o de manera impresa y la manera de evaluar las actividades enviadas.

14. Pandemia: obstáculo u oportunidad para la escritura

Tabla 18

Respuestas de los docentes con respecto a la concepción de la pandemia

1 Profesor	Profesor 2	Profesora 3	Profesor 4
<p>“Las dos cosas porque es un obstáculo en el sentido en que uno no puede hacer un seguimiento real al proceso porque es virtual y lo virtual no es real, pero también yo creo que se dio un espacio como más de reflexión, un espacio donde el estudiante podía encontrarse consigo mismo y escribir, muchas de las cosas bonitas que sucedieron en la</p>	<p>“Yo pienso que fue una oportunidad para conocernos y mirar qué falencias teníamos, porque esto fortaleció más a la institución, me acuerdo el día que por lo menos se te presenta ya los primeros casos en Colombia y cuando llega la determinación del ministerio que era paralizar e irnos a la casa y entonces nosotros ¿cómo trabajamos ahora? y entonces miramos ese vínculo por lo menos de las herramientas tecnológicas que no las explotábamos mucho en la parte de la comunicación que tenemos con la comunidad educativa y pienso que fue algo, aunque fue algo triste porque muchas personas se fueron, aunque muchas personas estuvieron enfermas y todas esas</p>	<p>“Pienso que la pandemia no fue una oportunidad para fortalecer la escritura fue un momento crucial que vivimos, que todavía no termina. Y que fue otra manera de seguir haciendo educación, de seguir enseñando y aprendiendo, pero fue más difícil, porque el seguimiento para la corrección de los escritos, el poder llevar un proceso con cada estudiante fue más difícil, fue más tratar de mantener los estudiantes porque fue alta la deserción, pero que se hubiera dado un proceso de escritura que se vieran</p>	<p>“Si bien la pandemia significó un cambio en las dinámicas del aula, pienso que al final el confinamiento y las dificultades de muchas de las familias generaron un impacto en los estudiantes en su mayoría negativo. Esta coyuntura nos obligó a reformular muchas prácticas en el aula en donde aprendimos muchas cosas, pero el efecto nocivo que tuvo sobre el aprendizaje de los estudiantes no sólo en la escritura sino en general en su desarrollo, es algo que no hemos</p>

<p>escritura, en la pandemia fueron porque el estudiante podría escribir sobre lo que estaba viviendo, sobre el miedo y la angustia que significaba vivir una pandemia, eso fue interesante”.</p>	<p>cosas por el estilo. Pero el lado positivo yo pienso que fue como hacernos un autoanálisis, mirar cómo estamos, cómo nos comunicamos si verdaderamente estamos vinculando a la tecnología al servicio del proceso educativo o simplemente lo tenemos ahí como, cómo ir al salón y llevar un vídeobeam y pienso qué es más complejo eso, y de pronto también en esa parte enseñar a los estudiantes que era algo que yo les recalca mucho la parte del plagio, porque uno en las redes, por lo menos hablando de google uno consigue mucha información y no todo lo que está allí es verdad, tenemos que saber seleccionar la información que está ahí como la abordo y que a mí de pronto no se me vaya a convertir en un plagio. Yo colocando información de allá pensando que la puedo dejar y no es mía.</p>	<p>avances, no, no, al contrario, siento que llegaron totalmente perdidos, sin ese hábito de escribir, de leer, sino más bien de entregar cualquier trabajo. Ha sido muy notorio y difícil. Creo que la oportunidad que la pandemia mostró es que es necesario el ambiente de clase presencial de establecer esa relación con el niño, de poder encontrar la manera o la estrategia de enseñarle esas pautas, desarrollar estrategias con los estudiantes, no de la misma manera, porque ellos tiene dificultades al ir escribiendo cada párrafo o cada texto, si, con el propósito que tengan. Entonces desde la distancia si fue muy complicado y creo que ese proceso se dio muy poco.</p>	<p>terminado de dimensionar. Fue un obstáculo. Es que ese encierro, estamos todavía analizando las consecuencias de ese encierro, fue terrible, a mí no me parece digamos que uno deba romantizar una circunstancia histórica tan nefasta como lo fue año y medio, dos años de confinamiento el retraso, el rezago que generó en lo niños en su aprendizaje, todavía estamos sorteando con eso. Hubiéramos podido encontrar esos resultados en otro tipo de entorno sin unas consecuencias tan malucas, la verdad si, entonces eso de ver, yo no soy muy fan de ese pensamiento corporativista de los problemas son oportunidades de mejora, no siempre, a veces los problemas son problemas y hay que resolverlos.</p>
---	--	---	---

Nota: Elaboración propia con base en la entrevista a los docentes

El profesor 1 encuentra en la experiencia de la pandemia el obstáculo mismo de la virtualidad porque los seguimientos al proceso académico de los estudiantes no podían ser reales. Por otro lado, la oportunidad de esta situación fue observar como los estudiantes podían manifestar a través de la escritura cuál era el sentir frente al confinamiento.

El profesor 2 sostiene que fue una oportunidad para que los docentes hicieran una autoevaluación sobre su conocimiento tecnológico y para pensar en la manera en como direccionar a los estudiantes sobre el uso adecuado de la tecnología, para evitar situaciones de plagio en las actividades.

La profesora 3 considera la pandemia como un obstáculo para fortalecer la competencia escritora, porque el seguimiento que se podía hacer era muy difícil y, peor aún, en post-pandemia parece que los estudiantes perdieron los hábitos que habían comenzado a adquirir antes de la pandemia.

El profesor 4 tampoco ve la pandemia como una oportunidad sino como un obstáculo en el que “el efecto nocivo que tuvo sobre el aprendizaje de los estudiantes no sólo en la escritura sino en general en su desarrollo, es algo que no hemos terminado de dimensionar”.

Se observa que los profesores 2, 3 y 4, hacen una reflexión sobre la tecnología, pero sobre todo en los 4 profesores se observa esa reflexión sobre las circunstancias que acontecieron en pandemia desde aristas positivas y negativas, se refieren sobre todo a temas de deserción escolar y a la pérdida de hábitos de estudio, que fueron unas de las consecuencias más notables para los profesores.

15. Experiencias significativas sobre la escritura en pandemia

Tabla 19

Respuestas de los docentes con respecto a las experiencias significativas sobre escritura en pandemia

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Profesor 4
<p>“Con la escritura, entonces, me dediqué fuertemente a que los estudiantes construyeran frases, ideas cortas a partir de textos que leían, textos de todo tipo, no, videos, textos escritos, textos continuos y discontinuos, busqué una gran gama de textos que me permitiera que los estudiantes recolectaran o sacaran ideas a partir de esos textos, eso fue lo primero, lo que más trabajé también me gustó mucho trabajar la descripción como tal, entonces les pedía que tomaran una fotografía, y se hicieran un texto descrito, como una descripción a partir de esa fotografía, entonces eso como que le permitía al estudiante, conocer las cualidades de la escritura descriptiva y literaria y al mismo tiempo reconocer lo que le gustaba a él porque la fotografía tenía que ser algo de su agrado, también en muchos textos que tenían que ver con la opinión, la opinión frente a diferentes temas, diferentes situaciones, que se presentaban en los artículos que trabajábamos, también el planteamiento de metáforas, buscamos con el profesor Felipe en filosofía, un trabajo</p>	<p>“Bueno es que la situación de nosotros conocer más a nuestros estudiantes, yo pienso que a través de la pandemia empezamos a conocer más al estudiante, el acercarme de pronto más a él, en mirar que las situaciones que se presentan de las vivencias, porque a veces pensamos que el proceso del estudiante aquí en el salón de clase es una cosa y ya, pero eso no está desligado de las vivencias que el estudiante tiene como tal, entonces esa parte, cuando ya empezamos a mirar, incluso yo fui uno de los que planeo, hagamos lo siguiente, bajémosle el volumen de trabajo los estudiantes, porque eso nos va a colapsar a los estudiantes y vamos a mirar en un momento, que ya no van a ser apáticos, no van a querer hacer absolutamente nada. Si me hago entender, entonces que fue la experiencia más bonita, en mirar eso, que no por la cantidad de trabajo que se haga eso me va, a llevar a mí</p>	<p>“Bueno, en procesos de lectura, realmente creo que fueron muy pocos que se hubieran visto avances, de pronto escribiendo a partir de la cotidianidad, algunas producciones de texto, que uno escuchaba las voces de los estudiantes, pero que hubieran avanzado así en hacer planes escriturales, en hacer borradores, escribir sobre las correcciones o eso, no, fueron muy pocos los avances, debido a la deserción, a que no tenían conexión, entonces, como así producir un texto argumentativo, como así una tesis, como así tal cosa, entonces, fue muy difícil eso. Algo significativo es que los chicos que siempre se esforzaban continuaban manejando los conceptos, tenían los saberes que teníamos</p>	<p>“Y en pandemia me gusto ver mucho el avance en término de la escritura, ver que al principio escribían en el cuaderno y le tomaban foto y luego ya empezaron a hacer los textos en digital y luego empezaron a dinamizar esos textos, primero con stickers, luego con imágenes prediseñadas, ya a lo último tenía estudiantes diseñándome infografías en <i>canva</i>, haciendo <i>gifs</i>, o sea haciendo textos discontinuos con movimiento, entonces, esa evolución es muy interesante de ver, porque es que los chicos propenden a eso y en vez de encerrarnos en la idea de que las redes</p>

<p>transversal en el que se debían plantear metáforas llevar el pensamiento literal al pensamiento metafórico, entonces fue ese tipo de cosas lo que pudimos trabajar, reseñas literarias, reseñas críticas, que más trabajamos, hubo un trabajo que fue, por ejemplo, la escritura de una receta de cocina y de esa receta de cocina después debían ejecutarla en un video, la tarea como que eran tres niveles, el primero tenían que reconocer que es el texto instructivo, después hacer un recetar y después llevar ese texto instructivo a la realidad, a la práctica y eso, pues obviamente empezaba con el ejemplo que yo les daba porque yo hacía lo mismo, yo les mostraba mi receta, les mostraba el video del profesor cocinando y todo.”</p>	<p>a que eso es el léxico. Yo puedo hacer pocos trabajos, pero bien hechos mirando que se alcancen los objetivos, no llenando los cuadernos, no llenando todo, eso es una de las experiencias que hemos tenido, por lo menos ahora, vimos que no se llenaron cuadernos, no se llenaron cantidad de cosas pero vimos que los estudiantes nos pudimos acercar a ellos y de esa forma y a veces es como partir de lo más sencillo a lo más complejo, eso nos está faltando, de llevar a los estudiantes por ese camino, llevándolos paulatinamente de lo más sencillo a lo más complejo.”</p>	<p>pues de la presencialidad y lo seguían aplicando en lo virtual, pero la mayoría si se apartaron mucho de esa escritura, y noté demasiado que todo era de internet. Bueno de pronto un aporte así significativo, es que noté que algunas familias trabajaron en conjunto, entonces si había producción de texto a veces en literatura, algunos textos líricos con la ayuda de los padres, algunas coplas, sobre todo para el día del idioma, algunas transmisiones que se iban a hacer virtuales, si habían aportes importantes y sobre todo en ese aspecto familiar.”</p>	<p>sociales no proveen una forma de escritura hay que ver que si las proveen pero hay que explotar ese recurso de una mejor manera, entonces, por ejemplo, bueno el microbloggin en titter o los estados en Facebook que son formas de escritura de diario de auto reconocimiento, son bitácoras de ellos mismos, autónomas, espontáneas pues tienen que reconocerse como una forma de escritura, con sus altos y sus bajos.”</p>
---	--	--	---

Nota: Elaboración propia con base en las entrevistas a los docentes

Las experiencias significativas del profesor 1 se basan sobre todo en las diversas actividades asignadas como las descripciones de fotografías tomadas por ellos mismos, o videos preparando recetas tanto de parte del profesor como de los estudiantes. También se vio la transversalidad con algunas otras áreas pero en grados superiores.

El profesor 2 le parece significativo el hecho de poder conocer la realidad de los estudiantes en sus diferentes contextos y reitera que lo importante no es la cantidad de trabajo que se les asigne a los estudiantes, sino lo que realmente aprendan y alcancen los objetivos de aprendizaje.

La profesora 3 le parece significativo que los estudiantes más aplicados siguieron fortaleciendo sus aprendizajes. También se sentía la voz de los estudiantes en las producciones textuales y la colaboración de los padres de familia para la construcción de textos líricos. Ero le preocupaba la deserción.

Al profesor 4 le interesa ver la evolución de los estudiantes en la presentación de sus textos, pues empezaron a mostrar sus trabajos en el cuaderno y luego aplicaron las

herramientas tecnológicas en procesos de escritura, como el uso de *canva* o *gifs*. También el reconocimiento de distintos modos de escritura como el uso de las redes sociales.

Los cuatro profesores observan distintos aspectos positivos de la escritura en pandemia, como la creación de textos continuos o discontinuos propios que sean del agrado de ellos, la colaboración de los padres de familia, la sencillez de las actividades o el aprovechamiento de los recursos tecnológicos para presentar sus actividades.

16. Avances, logros o sorpresas en pandemia

Tabla 20

Respuestas de los docentes con respecto a los avances, logros y sorpresas en escritura durante la pandemia

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Profesor 4
<p>“También yo creo que se dio un espacio como más de reflexión, un espacio donde el estudiante podía encontrarse consigo mismo y escribir, muchas de las cosas bonitas que sucedieron en la escritura, en la pandemia fueron porque el estudiante podría escribir sobre lo que estaba viviendo, sobre el miedo y la angustia que significaba vivir una pandemia, eso fue interesante”.</p> <p>“Me sirvió para entender que el celular no es un enemigo, sino que es una herramienta muy útil cuando los estudiantes le encuentran un uso dentro de la materia, y este año y el año pasado desde que entramos, el celular se ha vuelto vital en la búsqueda de información en mis clases, en adquirir</p>	<p>“Es que yo pienso que la escritura es como la parte final de un proceso. Cuando yo entrego un producto en escrito está ahí donde yo estoy demostrando si en realidad, aprendí o no aprendí, si me apropié de la temática o no, ejemplo, si yo le enseño al estudiante, le explico, vamos a hablar de un ensayo y le explico, el ensayo se estructura así, hacemos esto, hacemos lo otro, digamos la parte de medir si los estudiantes se apropiaron de ese tema es a través de la escritura. Eso me va a dar a mí una visión de si en realidad ellos se apropiaron, que porcentaje de estudiantes alcanzaron y que estudiantes no llegaron, entonces tocaría replantear, si los estudiantes no se apropiaron, mirar otros tipos de metodología, otro tipo de actividades que me permitan y que los estudiantes desarrollen en realidad la habilidad, porque es que la escritura es el producto final, Ahora, hay algo que estamos descuidando en la parte de la escritura y es que no solamente es la escritura como tal sino el manejo de la escritura, también debemos estar manejando la redacción, debemos estar manejando el enriquecimiento del vocabulario, que es muy importante, el manejo de la ortografía porque de la forma como yo escribo, yo proyecto quien soy y la caligrafía,</p>	<p>“Los avances a veces, en un ciclo podemos darnos cuenta de eso, por ejemplo tuve estudiantes de sexto a noveno, entonces ahí notamos que los estudiantes que tuve en sexto ya se han apropiado de conceptos de que propósito tiene este texto o el otro, como podemos empezar a escribir un texto argumentativo, o que características presenta este o el otro, sí, ya no es un discurso desconocido, pero creo que los resultados de la escritura si son a largo plazo, trabajando juiciosamente, son a largo plazo y no es algo así que se dé y pareciera que la escritura fuera un privilegio de algunos, no por un nivel cultural, si, sino por</p>	<p>“Estudiantes cuyas habilidades orales creía reducidas, mostraron grandes facultades para la escritura. La conciben como una forma válida y alterna de expresar sus ideas. El ejemplo que te daba de la chica que escribía y aquí también muchos pelados que por ejemplo escriben ya de una forma espontánea y literaria, por ejemplo poesía, y ellos creen que esa poesía no tiene un valor y cuando uno va a encontrar, a mirar, se da cuenta que sí, que da ahí incluso manejan un glosario interesante, diferente al que manejan sus compañeros, entonces uno pregunta que a que obedecen estas cosas y ve por ejemplo que la música, interviene mucho en eso, interviene muchísimo, su entorno, las amistades, la televisión, hay que decirlo,</p>

<p>información, en leer artículos, entonces, el celular ya deja de ser un enemigo y uno no está pendiente de eso, uno no pelea contra el celular y el estudiante entiende que el celular tiene un uso también más allá de jugar o de las redes sociales, tiene un uso también académico y guardan ahí sus trabajos y bueno, esa fue uno de los aprendizajes. Otro, aprendí también a manejar muchos recursos digitales que le permiten a uno llegar a los estudiantes”.</p>	<p>en alguna ocasión, yo le decía a un estudiante, mire, usted es el que deja todo regado en la casa y su mamá es la que tiene que andar haciendo todo eso y me dijo, ¿profesor usted como sabe? ¿A través de qué lo pude conocer? A través de la escritura. Porque era un estudiante que era muy desorganizado en el momento de escribir, se subía, se bajaba, escribía unas letras más grandes, otras más pequeñas, no manejaba una uniformidad en la escritura, entonces yo pienso que eso también es importante que nosotros también miremos la parte la caligrafía, porque un estudiante puede plasmar bien, pero si de pronto la escritura se la entiende solamente él no puede proyectársela a los demás. Hablamos escrito a mano, no, porque ya a computador es otra cosa, que ya se mira es redacción como tal”.</p>	<p>un valor innato, tal vez, pareciera que así como los que pintan muy bien, tienen esa habilidad que es innata, que sin tener una estructura o un plan de escritura pueden expresarse fácilmente de forma escrita y ya lo formal es algo de corrección de forma pero que tiene como la esencia sí, que fluye muy fácil el discurso, sí, no sé, no sé, tal vez si es innato o no pero hay unos que tienen esa facilidad que eso es como de las mayores sorpresas que uno se lleva”.</p>	<p>muchísimas cosas influyen en eso y ellos también reflejan eso también y hay una, lo que decía Emilia Ferreiro, una inquietud constante, sobre la escritura. El uso de dispositivos favoreció a mi parecer, las producciones textuales. Lo negativo de este punto es que muchos de los estudiantes no tuvieron acceso a herramientas digitales”.</p>
---	---	---	--

Nota: Elaboración propia con base en las entrevistas a los docentes

El profesor 1 aprecia que en los escritos de la pandemia se observa el encuentro del estudiante consigo mismo para describir sus vivencias y miedos frente a esa situación. Y también que el uso del celular en el aula no puede ser visto como algo negativo sino como una herramienta que puede ayudar con el proceso de aprendizaje, siempre y cuando los estudiantes reconozcan esos otros usos.

El profesor 2 no especifica los avances o logros de la escritura en pandemia pero tiene en cuenta que la escritura es el proceso final al que se debe tener en cuenta todo lo que el docente explica en clase sobre su tipología, la ortografía, la redacción, el vocabulario y la caligrafía si el trabajo se hace a mano.

La profesora 3 le sorprende la facilidad que algunos estudiantes tienen para realizar textos escritos, lo considera como una habilidad innata, pues teniendo en cuenta que es un proceso a largo plazo, y que al ver la finalización de un ciclo se notan algunos avances, reconoce que para algunos estudiantes la escritura se les da de manera más fluida.

El profesor 4 también le sorprende la facilidad que tienen algunos estudiantes para escribir y uso de un vocabulario inusual entre sus otros compañeros. Reconoce que en ello influyen muchos factores como la música o la televisión.

Los cuatro profesores tienen en cuenta aspectos importantes como el valor de las herramientas tecnológicas y el uso del celular, los elementos que conforman la escritura o la capacidad innata de algunos estudiantes para la escritura, en lo cual coinciden los profesores 3 y 4.

17. Sugerencias para la enseñanza de la escritura

Tabla 21

Respuestas de los docentes con respecto a las sugerencias para la enseñanza de la escritura

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Profesor 4
<p>“Bueno, yo creo que uno como profe debe antes que nada encontrar como esas situaciones particulares en cada contexto de aula que le permitan a uno guiar su clase, y a partir de ahí planear. Yo creo que la institución carece de esos espacios de diagnósticos y a partir de ese diagnóstico, puede ser a través de una evaluación no tan formal, generar un espacio que le permita a uno entender, cuales son las verdaderas situaciones en el proceso escritor de los estudiantes y a partir de ahí comenzar a trabajar, yo creo que eso es lo primero que debe hacer uno como profe, ese diagnóstico, y como se puede hacer, pues, preguntando cosas tan simples a comienzo de año como, no sé, en 100 palabras describame uno de sus días en vacaciones, cuál fue el mejor día de sus vacaciones, que hizo en vacaciones, una narrativa de eso, y a partir de eso que el estudiante le queda fácil decirlo porque lo conoce y lo sabe puede uno ya comenzar a ver qué tipos de problemas de escritura hay en la forma, por ejemplo, puntuación y todo eso, y a partir de eso empezar a trabajar, por ejemplo, una eventualidad que pasó ahorita</p>	<p>“Lo que te venía diciendo es que haya una sincronización entre las áreas, de que no solamente la lectura y la escritura como tal se desarrolla en el área de Español o el área de lenguaje, o en el área de humanidades lengua castellana, Sino que debe ser un compromiso de todas las áreas, porque es que en todas las áreas se escribe, en todas las áreas se lee, entonces se andamos desligados, los unos por un lado y los otros por otro lado, no vamos a llegar a ningún lado, lo importante es que todos estemos sincronizados en cuanto a lo que tiene que ver en la institución para qué haya un desarrollo, digamos general, no solamente particular, porque por lo menos nosotros en español, enseñamos a comprender un texto narrativo, pero bueno, y en matemáticas, cómo enseñan a leer</p>	<p>“Yo creería que la sugerencia es que todos trabajemos la escritura, todas las asignaturas, no solamente lenguaje, no es algo que sea exclusivo de esa área, sino que todos, porque no hablar de los ecosistemas, de cómo la mano del hombre, las políticas públicas no protegen nuestros ecosistemas, porque no generar escritos, hay niños que viene de muchas partes de Colombia, no son solamente ahí de Subachoque, en el caso de nuestro contexto educativo, porque no hablar de esas regiones, desde el sentir de cada uno. La escritura es la oportunidad para eso, a veces nos quedamos en fórmulas, en algoritmos, en la historia y volver a escribir la historia en la Edad Media, pero porque no escribir a partir de esto, porque no comparar, porque no opinar, porque no dejar expresar al niño, más en su escritura, siempre, siempre en su escritura, que no sea algo de una actividad de un periodo, como lo mencionaba anteriormente, sino que sea lo primordial,</p>	<p>“Es importante explorar diversas alternativas de textos para la escritura, no solo textos académicos. No todo puede ser ensayo, argumento, reseña. Es necesario darle un lugar relevante a la estética de la escritura, la lírica. También es necesario desarmar el imaginario de la extensión del texto como requisito insoslayable. Hay que dejar de pensar en la escritura primero como términos de cantidad como algo extenso e inacabable, porque las escrituras cortas, tienen también mucha validez, de hecho, es que escribir en corto, yo digo que es más difícil, claro porque cuando la idea es muy compleja, mira por ejemplo titter, 280 caracteres para expresar una idea y cuando la idea es compleja y no te puedes pasar o te toca hacer otro tit, entonces ahí ya es una idea fragmentada, entonces esa parte es muy importante, antes eran 140 y era todavía mejor y pues proliferaban juegos de palabras, relaciones muy complejas, en textos muy cortos, entonces la escritura abarca</p>

<p>es con los niños de sexto que llegaron de la pandemia con procesos de escritura que no se acomodan a la edad que ellos tienen, es un proceso de escritura anterior, diría yo que cuando trabajé con primaria niños de cuarto o de tercero, cuarto, comienzos de quinto, entonces uno dice como, a partir de eso uno no puede enseñar igual que ha enseñado en los otros sextos, tiene que conocer esa realidad, y muchas veces carecemos de eso, de cómo hacer ese análisis previo para comenzar a trabajar, nosotros hacemos la planeación sin eso.”</p>	<p>un problema matemático, en química cómo enseñar a leer lo que por lo menos da todo lo que tiene que una nomenclatura, qué tiene que ver con todo lo que se desarrolla en química, en biología, en las demás áreas, en física, entonces todo eso hay que unirlo, enfocarlo, entonces se desarrolla por lo menos el área de español pero las otras se quedan atrás, entonces yo pienso que tenemos que ir sincronizados en esa parte.”</p>	<p>creo que eso sería como la estrategia y que se trabajara desde los inicios de la escuela, que no sea cuestión de décimo y de once, o de noveno en el ensayo, que sea siempre, que los niños cuando escriben, empiezan con vocales porque es lo que les marca en su oído y en su pronunciación y todavía no escriben consonantes que escriban lo que ven a su alrededor, con esas grafías, con esos garabatos, ya están escribiendo pero que escriban eso que ven a su alrededor, eso que escriben en la casa, desde ahí se puede empezar a trabajar.”</p>	<p>muchísimas cosas, lo importante es impulsar a estos muchachos en que primero cambien de pensamiento con respecto a la escritura no solo como tareas, escribir no es solo hacer tareas ni eso sino que escribir es una necesidad humana, la escritura es un invento de la humanidad, no apareció naturalmente en nosotros, es artificial y hay que aprovechar ese invento esa herramienta, hasta para el gozo propio, entonces, bueno, hay muchas maneras, no todos tiene que ser novelistas o cuenteros o poetas pero un diario, un registro, un diario colectivo, en fin, hay muchísimas formas de impulsar la escritura fuera de los cánones de lo académico”.</p>
--	---	--	---

Nota: Elaboración propia con base en la entrevista a los docentes

El profesor 1 sugiere que los profesores y el colegio mismo, tenga un espacio inicial realizar un diagnóstico en el aula de clase, y de esta manera, al tener un conocimiento del contexto del aula se pueda realizar una planeación.

El profesor 2 sugiere que haya una sincronización en todas las áreas para desarrollar los procesos de escritura y de lectura, pues estas competencias no solo se desarrollan en el área de español sino que intervienen en todos los procesos de las diferentes asignaturas.

La profesora 3 sugiere que el trabajo de escritura se trabaje desde todas las áreas y desde los primeros años de escolaridad, no solo en los cursos avanzados, sino que sea algo constante en el que se deje escribir a los niños todo lo que sabe y opina de su alrededor.

El profesor 4 sugiere que los procesos de escritura no se limiten a textos académicos, sino que abarquen todo tipo de textos sin importar lo breves o sencillos que parezcan, entendiendo que la escritura como invento de la humanidad debe estar siempre a nuestro servicio y podemos utilizarla de diferentes maneras.

En esta preguntas los profesores 2 y 3 coinciden en sugerir la importancia de la transversalidad, al igual de importante es el diagnóstico antes de la planeación y el cambio de mentalidad con respecto a los usos y extensión de la escritura.

18. Actividades de escritura en pandemia

Tabla 22

Respuestas de los docentes con respecto a las actividades de escritura en pandemia

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Profesor 4
<p>“Con la escritura, entonces, me dediqué fuertemente a que los estudiantes construyeran frases, ideas cortas a partir de textos que leían, textos de todo tipo, no, videos, textos escritos, textos continuos y discontinuos, busqué una gran gama de textos que me permitiera que los estudiantes recolectaran o sacaran ideas a partir de esos textos, eso fue lo primero, lo que más trabajé también me gustó mucho trabajar la descripción como tal, entonces les pedía que tomaran una fotografía, y se hicieran un texto descrito, como una descripción a partir de esa fotografía, entonces eso como que le permitía al estudiante, conocer las cualidades de la escritura descriptiva y literaria y al mismo tiempo reconocer lo que le gustaba a él porque la fotografía tenía que ser algo de su agrado, también en muchos textos que tenían que ver con la opinión, la opinión frente a diferentes temas, diferentes situaciones, que se presentaban en los artículos que trabajábamos, también el planteamiento de metáforas, buscamos con el profe Felipe en filosofía, un trabajo transversal en el que se debían plantear metáforas llevar el pensamiento literal al pensamiento metafórico,</p>	<p>“Bueno, en pandemia digamos dos cosas. Lo primero digamos, no me quedé solamente en trabajar texto continuo, sino que algunas actividades iban partiendo del texto discontinuo, pero también una mezcla entre los dos, porque en algún momento una actividad concreta, una poesía corta y les dije, bueno de acuerdo al contenido de esta representela, con dibujos, si me hago entender, entonces, no es fácil, porque tiene que ubicarse el estudiante todo eso para poder llegar hasta allá, estamos partiendo de un texto continuo para llegar uno discontinuo, cómo represento yo eso. Otro aspecto fue, algunos ejercicios por lo menos partiendo de un texto discontinuo para que ellos analizaran que cada uno de los elementos que hacen parte de ese texto discontinuo, que podría ser una pintura o un paisaje, o podía ser algo que debía llegar hasta allá. Por lo menos con los estudiantes de sexto, en alguna ocasión les lleve por lo menos, una foto de donde habían talado un bosque, entonces, de ahí yo les dije, bueno, vamos a hacernos preguntas, pero nosotros mismos las vamos a responder es decir, un ejemplo, que animales habitaban en el bosque, entonces de acuerdo al contexto donde yo estoy yo puedo decir que aquí en mi contexto habitan X o Y animales, si me hago entender entonces, ¿para dónde se fueron los animales después de haberlo talado?, entonces esto es para sexto, entonces, ahí le estamos enseñando a los estudiantes a construir</p>	<p>“Durante la pandemia todas las actividades estuvieron relacionadas con lectura y escritura porque la circular de la Secretaría de Educación así lo orientó, todas las actividades, todas en todas las asignaturas fueran relacionadas con lectura y escritura, entonces todas fueron sobre eso. Si se trabajaron recopilación de dichos, de proverbios, de coplas que conociera la familia, dependiendo de la región de donde fueran, en las guías se trabajaron artículos relacionados con la pandemia, eso sí, todo el tiempo se trabajó eso, porque era como la expectativa que teníamos todos, no, de cuando se iba a terminar, entonces era escribir textos de opinión a partir de esas lecturas, eso fue lo que más se trabajó. Más que</p>	<p>“La mayoría de las actividades involucraban de una u otra forma, pequeñas reflexiones sobre los temas vistos. Conforme avanzó el tiempo, algunas de estas reflexiones se fueron haciendo cada vez más profundas. Otras por el contrario, no superaron un nivel básico. También depende mucho del tema en específico. Los temas políticos y de actualidad, en general involucran reflexiones profundas e ideas definidas. Todos los días. les ponía a hacer reseñas, ensayos, cuentos, poemas, responder preguntas, descripciones, sobre todo, explorar esa parte que te decía de las diferentes formas de la escritura, alguna vez los puse a describir la casa, todas las partes de la casa, entonces uno entra por tal lado, sale por tal lado, en esa entrada</p>

<p>entonces fue ese tipo de cosas lo que pudimos trabajar, reseñas literarias, reseñas críticas, que más trabajamos, hubo un trabajo que fue, por ejemplo, la escritura de una receta de cocina y de esa receta de cocina después debían ejecutarla en un video, la tarea como que eran tres niveles, el primero tenían que reconocer que es el texto instructivo, después hacer un recetar y después llevar ese texto instructivo a la realidad, a la práctica y eso, pues obviamente empezaba con el ejemplo que yo les daba porque yo hacía lo mismo, yo les mostraba mi receta, les mostraba el video del profesor cocinando y todo.”</p>	<p>preguntas, para que ellos miren después como enfrentar una pregunta, pero también, cómo dar una respuesta.</p> <p>Si, digamos darle algunas situaciones para que ellos pudieran llegar a concretar o escribir un cuento, y no solamente un cuento sino que fueran argumentativos, un ejemplo, en una ocasión yo les dije, les planteé una serie de problemáticas, les di un cuento y les dije, bueno y ¿por qué se presentó eso? argumente según usted, como se dio eso y que plantearía usted para solucionar eso. Es que es lo que tenemos que buscar en nuestros estudiantes es que sean críticos, que no solamente se queden en desarrollar una pregunta como tal sino que hagan planteamientos que permitan la solución de un problema, de una situación”.</p>	<p>contenidos, si fue mucha escritura, de cómo creía que se manejaba, por ejemplo el día sin IVA, fue mucha producción de texto alrededor de la pandemia que estábamos viviendo, interpretación de pinturas, de otras pandemias que se han vivido, los niños tenían que escribir eso, que interpretaban allí, que creían que se podía producir en el arte a partir de lo que vivíamos, y así”.</p>	<p>y salida se crea una historia, entonces ya se ve el lugar como historia, cambia la forma, y la forma en la que los demás lo perciben también porque entonces cuando los otros escuchan el relato y se lo imaginan, se lo imaginan igual pero distinto, entonces esa parte es muy interesante”.</p>
---	--	--	---

Nota: Elaboración propia con base en la entrevista a los docentes

El profesor 1 enfatiza en la descripción de situaciones, videos, imágenes, fotografías, en proporcionar diferentes tipos de textos continuos y discontinuos para extraer frases o ideas breves, que luego e utilicen para construir un texto corto. También realiza actividades con otras áreas.

El profesor 2 utiliza también textos continuos y discontinuos, parte de imágenes para que los estudiantes creen preguntas y den respuestas sobre la situación que se observa. Menciona que realiza ejercicios que implique pasar el texto continuo a discontinuo y viceversa. Y también usa la imagen como pretexto para realizar textos de tipo narrativo o argumentativo en el que traten de dar solución a algunos interrogantes que surjan.

La profesora 3 sostiene que en pandemia se usó en todas las asignaturas la lectura y la escritura, porque así había direccionado el MEN y uno de los ejercicios realizados fue la recopilación de proverbios o dichos populares que la familia conociera, o escritura de textos de opinión acerca de situaciones y avances del proceso de la pandemia, así como la interpretación de pinturas o imágenes.

El profesor 4 realiza actividades que conduzcan a las reflexiones sobre cuestiones que se vivan en el momento, sobre todo temas políticos, en diferentes tipos textuales como reseñas, descripciones, poemas cuentos, pero no hace mención a textos discontinuos.

Los profesores enfatizan en la combinación de textos continuos y discontinuos, aunque el profesor 4 no lo menciona, hacer reflexiones, descripciones, dar opiniones y argumentos es lo que los profes buscan en las actividades, ya sea partiendo de textos continuos o discontinuos como imágenes, pinturas, fotografías, o videos.

5.2. Análisis de las guías realizadas en pandemia

El análisis que se presenta a continuación se realizó con base en 8 guías que los docentes de español realizaron durante la pandemia, teniendo en cuenta el plan de estudios del área. Las guías seleccionadas contienen actividades que promueven el desarrollo de la escritura en diferentes tipologías textuales, en especial, narrativa y expositiva. Además contiene actividades que proponen la elaboración de frases cortas que permiten argumentar, justificar o explicar una situación determinada, las cuales también se consideran valiosas dentro del desarrollo de la escritura. Se encuentran analizadas 1 guía del año 2020 y 7 del primer semestre del año 2021. Cada guía tiene un énfasis y un estilo diferente en tanto que los docentes se turnaban su elaboración periódicamente. El número de las guías no corresponde al orden en que los docentes las elaboraron, sino al número de las 8 guías seleccionadas.

Tabla 23

Información de la Guía N° 1

Guía Número: 1 Autores: Profesores de español de grado sexto Título: Tipología textual: texto narrativo Fecha: 18 al 25 de mayo de 2020			
PROPÓSITO (Objetivo)	Contenidos, competencias, temas	Actividades que se proponen para los estudiantes	Cambios que se proponen o adaptaciones para tiempos de pandemia
Generar espacios de escritura creativa, respetando la estructura formal de un texto.	Lectura de textos narrativos Comprensión de textos Habilidades de escritura en los ejercicios o actividades	Semana 5: 1. Leer el capítulo 5 del libro “El terror de sexto B” : “Martes a la quinta hora o clase de gimnasia” 2. Realiza un recuento de la lectura, teniendo en cuenta el orden secuencial en que ocurren los hechos 3. Inventa un final distinto para esta historia.	La guía omite la explicación de una temática específica y asigna directamente una actividad comprensión lectora y creación literaria. Lectura de un capítulo del libro por semana.

		<p>Semana 6:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leer el capítulo 6 “Saber perder” de “El terror de sexto B” 2. Realiza una historieta en tu cuaderno o en hojas 3. Realiza un recuento de la estructura narrativa de este texto (inicio, nudo, desenlace) 	
--	--	--	--

Nota: elaboración propia con base en la guía de texto narrativo

La guía cumple con el formato establecido por la institución, el cual consiste en un encabezado con nombre del colegio y especificación de la guía para como “secuencia para formación no presencial”. Se continúa con los datos generales de la guía, iniciando por el número de semana, en este caso sería semana 5 (pero el docente olvidó escribir el número) y fecha de la misma, la cual sería del 18 a 22 de mayo de 2020, se continúa con nombre, número de celular y correo del docente; materia, grado, fecha máxima de entrega y tema, que en este caso es la Lectura.

Seguidamente aparece el propósito de la actividad, que inicia con un verbo en infinitivo y la idea complementaria. El estilo en la redacción se ajusta más a un objetivo que a un propósito. Otro elemento importante en la guía es la instrucción, en la cual el docente escribe las actividades a desarrollar por el estudiante, teniendo en cuenta la información de la guía. En el caso de la semana 5 son tres actividades que inician con el verbo escrito en infinitivo “leer” y los dos últimos en forma imperativa “realiza e inventa”. A continuación aparece el cuadro titulado material de apoyo, en el cual el docente aclara al estudiante que en la parte final de la guía estará el texto que deben leer para la realización de la actividad. En el cuadro de rúbrica de evaluación, el docente explica que va a tener en cuenta para la evaluación cualitativa y cuantitativa la comprensión lectora a través de la producción escrita y la reconstrucción del texto leído. Para finalizar, aparece el cuadro denominado forma de entrega donde el docente aclara el medio por el cual pueden allegar las actividades realizadas, en el caso del docente, menciona el correo, el número de WhatsApp y número de llamada para enviar el trabajo, resolver alguna duda o comunicar algún inconveniente. Este formato (a excepción del encabezado), se vuelve a repetir para mencionar los datos de la actividad de la semana siguiente.

En la semana número 6 que abarca del 26 al 30 de mayo de 2020, el propósito también está redactado como un objetivo y la sección de instrucción aparecen tres actividades: la primera con el verbo en infinitivo “leer” y en los dos siguientes se repite el verbo imperativo “realiza”. Se hace la misma aclaración en el material de apoyo y en la rúbrica de evaluación los parámetros varían, en esta semana se tendrán en cuenta aspectos formales de la escritura como los signos de puntuación, la ortografía, la coherencia y la cohesión textual. Se repite la misma información de la forma de entrega y después por fuera del cuadro el docente copia y pega el capítulo 5 del libro “El terror de sexto B” para leer en la semana 5 y el capítulo 6, para leer en la semana 6 y realizar las actividades solicitadas. Esta guía para 2 semanas abarca una extensión de 3 páginas, es sencilla, breve y maneja un vocabulario acorde al nivel, de tal manera que los estudiantes comprendan las actividades sin dificultad.

Como se puede observar, la guía que se presenta para las 2 semanas, no tiene conceptos, definiciones o explicaciones de una temática específica, solo la explicación de la actividad que se articula con el tema propuesto, a saber, la lectura, e incluye el texto de los dos capítulos solicitados para leer en cada semana. Después de esto, la actividad de la semana 5 propone hacer un recuento de lo leído. Este ejercicio de escritura, permite al estudiante ser consciente de la secuencia que llevan los hechos del cuento y así comprender mejor lo que sucede. El punto tres de la actividad consiste en cambiar el final de la historia leída procurando así el fortalecimiento de procesos cognitivos como la creatividad aplicando estrategias narrativas que impliquen la utilización de recursos literarios, como las figuras retóricas, la comparación, la descripción, la clasificación, etc., así como la posibilidad de dejar un final cerrado o abierto para la historia. En el punto dos se solicita al estudiante demostrar el nivel de interpretación textual y en el tercer punto se le invita a proponer otras alternativas o salidas que den solución al problema presentado en el nudo de la historia.

En la instrucción de la semana 6 la actividad de escritura varía, pues ahora se centra en la realización de una historieta que resuma lo acontecido en el capítulo 6 del libro. En esta actividad se propone entonces pasar la historia mostrada en un texto continuo a uno discontinuo, sin alterarse los acontecimientos. Esta actividad fortalece la comprensión lectora y la creatividad. Materializar la información de un texto leído en un texto escrito, sea continuo o discontinuo, implica una transición e interpretación de lo leído. El tercer punto consiste en hacer un recuento de la estructura narrativa de la historia del capítulo 6, lo cual lleva al

estudiante a tomar consciencia, no solo de lo que sucede en el texto, sino que le permite identificar los componentes que constituyen un texto narrativo, su intención comunicativa y sus elementos. Adicional a esto, ese recuento le permite hacer una paráfrasis de lo leído, obteniendo un texto más personalizado y comprensible para el lector, hacer inferencias y resumir lo leído.

Teniendo en cuenta el propósito de la guía y las actividades asignadas, se puede decir, que ambos son coherentes. Sin embargo, la rúbrica de evaluación de la semana 6 tiene en cuenta aspectos que también se hubieran podido tener en cuenta en la actividad de la semana 5, como la coherencia y cohesión textual, sobre todo con lo relacionado con la redacción del final de la historia leída.

Tabla 24

Información de la Guía N° 2

Guía Número: 2 Autores: Docentes del área de español de sexto grado Tema: Prueba diagnóstica Fecha: 25 de enero al 05 de febrero de 2021			
Objetivos / Propósitos	Contenidos, competencias y/o temas a desarrollar	Instrucción (Actividades que se proponen para los estudiantes)	Cambios que se proponen o adaptaciones para tiempos de pandemia
Reconocer el proceso de comprensión lectora a partir de la lectura de espacios cotidianos y la creación de textos narrativos.	Actividad de diagnóstico de inicio de año. Comprensión lectora. Creación de textos narrativos.	En el cuento que encuentras adjunto a esta guía, encontrarás una versión del cuento Clásico Caperucita Roja, escrita por Miguel Azaola. Cuando lo leas te vas a dar cuenta que el final es un poco distinto a la versión original. El pobre Lobo de este cuento, cae ante la maldad de Caperucita. Te invito a que lo leas con atención y a partir de su lectura resuelvas las siguientes actividades: 1. Escribe una nueva versión, inventada por ti, de uno de tus cuentos clásicos favoritos. Puedes hacer tu versión de cuentos como Blanca Nieves, Hansel y Gretel, La Cenicienta, La Bella Durmiente o cualquiera que tu elijas. Recuerda debes contar la historia de manera diferente. Entre más creativa sea tu historia más divertida será.	Presentación de los docentes Compromisos y normas de los estudiantes, los padres de familia y los docentes durante el trabajo en pandemia. Se presenta una actividad sencilla (2 puntos) a manera de diagnóstico inicial, ya que es la primera guía del año 2021, ante la cual tienen 2 semanas de plazo para realizar. Rúbrica de evaluación. Forma de entrega.

		2 Por medio de un dibujo ilustra tu cuento. Es decir que debes acompañar tu cuento de un dibujo que represente la idea principal o escenas del cuento que escribiste. En este punto es de vital importancia que tengas en cuenta la presentación de tu trabajo.	
--	--	---	--

Nota: Elaboración propia con base en la guía de prueba diagnóstica

Los maestros buscan realizar una guía sencilla con poca información y con pocas actividades, en el material de apoyo no hay contenido o explicación de temáticas sino que se presenta un texto narrativo el cual se pide que lean para que reconozcan en él otra versión del cuento infantil Caperucita Roja y así puedan inventar una segunda versión de otro cuento conocido. En este sentido, el material que se presenta sirve como ejemplo para la realización de la actividad solicitada. Adicional a la creación del texto se pide realizar un dibujo que ilustre el cuento inventado. Aunque se presenta esta actividad de creación literaria en la que crean con base a una historia previa, la escritura es vista en este ejercicio como un producto acabado y no como un proceso, pues la retroalimentación que se llega a realizar no implica la necesidad de presentar una versión mejorada del texto, en tanto que se darán unas recomendaciones para mejorar en próximos textos más no se pedirá una reelaboración del mismo.

Es una actividad que cumple con todos los elementos requeridos en la guía según el formato institucional, (información general, propósito, tema, instrucción, material de apoyo, rubrica de evaluación y forma de entrega). Sobresale por la brevedad, sencillez y claridad de las actividades, pues maneja un lenguaje comprensible para los estudiantes de grado sexto.

Tabla 25

Información de la Guía N° 3

Guía número: 3			
Autores: Profesores de español de grado sexto			
Tema: El texto			
Fecha: 15 a 23 de febrero de 2021			
Propósito (Objetivo)	Contenidos, competencias, temas	Actividades que se proponen para los estudiantes	Cambios que se proponen o adaptaciones para tiempos de pandemia

<p>Identificar el texto, sus componentes y función comunicativa en distintos contextos</p>	<p>Competencia textual Organización textual Revisión textual</p>	<p>Semana 3 y 4: 1. A continuación encontrarás el concepto de “texto y sus propiedades”, debes leerlo atentamente para desarrollar con éxito las actividades siguientes. 2. Después de realizar la lectura de los conceptos, desarrolla los tres puntos de la actividad, teniendo en cuenta las lecturas presentadas en los puntos 1, 2 y 3. Actividades a desarrollar 1. El texto que encuentras a continuación presenta inconsistencias en una de sus propiedades. Léelo atentamente e indica dónde está el problema y qué tipo de falla presenta (es decir, explica si la falla que presenta el texto es de coherencia, cohesión o adecuación, puedes reescribir el texto para indicar o si tienes copias puedes subrayar). 2. Las oraciones que aparecen a continuación, están separados, únelos para conformar un texto con sus propiedades (escríbelo completo en tu cuaderno y ten en cuenta la puntuación y el uso de mayúsculas) 3. Teniendo en cuenta los conceptos vistos sobre el texto y sus propiedades (coherencia, cohesión, adecuación), describe tu animal favorito.</p>	<p>Link de páginas de internet para ampliar la información.</p>
--	--	--	---

Nota: Elaboración propia con base en la guía del texto y sus propiedades

La profesora #3 realiza esta guía cumpliendo con las directrices del formato institucional establecido. Esta guía es diseñada para que los estudiantes la realicen en dos semanas. El tema es el texto, y busca desarrollar la competencia textual y enciclopédica. La competencia enciclopédica, “es la capacidad de poner en juego... los saberes con los que cuentan los sujetos” (MEN, 1998, p.51) en este sentido, la información que provee la guía se convertirá en el insumo de conocimientos que debe adquirir y aplicar posteriormente el estudiante una vez comprenda el contenido de la guía y lo empiece a aplicar.

La competencia textual es evidentemente desarrollada en las actividades, ya que, explica de la manera más clara y sencilla posible las propiedades del texto, a saber, los conceptos de adecuación, coherencia y cohesión. Para ello también utiliza algunos ejemplos que pueden ayudar a la comprensión del tema. Sin embargo, para ser un tema tan complejo, hubiera sido necesaria una explicación más amplia, considerando que es una guía dirigida a estudiantes de sexto grado que culminaron su primaria dentro del marco de la pandemia e iniciaron la etapa de bachillerato también aislados. Para que el estudiante comprenda mejor,

sería importante que acudiera a los link de referencias que el docente proporciona, claro, que esto solo sería posible si en casa contara con cobertura de internet.

Las actividades asignadas para estos quince días comprenden tres puntos. En el primero se le propone al estudiante revisar la redacción del texto “Reproducción de los anfibios” e identificar si el problema textual es de adecuación, cohesión o coherencia. Para que este ejercicio quede bien desarrollado, el estudiante debe apropiarse de los conceptos proporcionados en la guía y así poder determinar qué tipo de falla tiene y cómo se debe corregir. Así por ejemplo para las repeticiones, puede sugerir elipsis o sustitución semántica y para unir ideas puede utilizar conectores según la intención comunicativa.

En el segundo punto, se presentan tres párrafos en desorden que conforman un texto, pero se deben organizar de tal manera que adquiera sentido. Este ejercicio es pertinente, en tanto que le permite al estudiante reconocer las características que debe tener un texto para que haya coherencia global, es decir, que no se limita a lo que una sola frase o párrafo diga sobre el tema de manera separada, sino observa cómo las ideas desarrolladas están unidas a través de un hilo conductor que las organiza jerárquicamente.

La reescritura es un aspecto que se desarrolla en ambos puntos, lo cual es importante para el ejercicio de escritura, pues el estudiante debe empezar a reconocer que un escrito no se da por acabado al primer intento, sino que este constituye un proceso de revisión, corrección, eliminación o adición de ideas que complementen a otras. La reescritura constituye una parte fundamental en un escrito, entendido como un proceso de reconocimiento y metacognición del estilo propio de la escritura.

El tercer punto de la actividad consiste en escribir un texto en el que se describa el animal favorito del estudiante. Es una actividad sencilla que permite aplicar los conceptos vistos en la guía. En la medida en que el estudiante tenga en cuenta los mecanismos de cohesión, la coherencia y la adecuación del texto, la actividad la realizará de la mejor manera. Evitar repeticiones innecesarias, realizar sustituciones con pronombres, hiperónimos o hipónimos, y utilizar signos de puntuación, son recursos que pueden ayudar a que el texto quede bien escrito. Previo a la entrega del texto final, el estudiante debería realizar lluvia de ideas, borradores, revisión y corrección, así como lo sugiere Cassany (2009).

Tabla 26

Información de la Guía N° 4

Guía Número: 4 Autores: Profesores de español de grado sexto Tema: Signos de puntuación Fecha: 15 al 19 de marzo de 2021			
Propósito (Objetivo)	Contenidos, competencias, temas	Instrucciones (Actividades que se proponen para los estudiantes)	Cambios que se proponen o adaptaciones para tiempos de pandemia
<p>Reconocer la importancia de los signos de puntuación, mediante los ejercicios, para reconocer las reglas en los textos que lee y aplicarlos en los que produce.</p>	<p>Competencia gramatical. Coherencia y cohesión lineal. Signos de puntuación ,</p>	<p>Semana 7: El trabajo de esta semana consiste en colocar los signos de puntuación a los dos textos que están como material de apoyo, que no tiene, de acuerdo a las reglas que se estudiaron en las semanas anteriores. También debe tener en cuenta el uso de las mayúsculas. Además, debe crear un párrafo acerca de cómo se imagina el regreso al colegio, colocando los signos de puntuación.</p> <p>Semana 8: El trabajo de esta semana consiste en colocar los signos de puntuación al texto titulado “El testamento” que se encuentra como material de apoyo, que en el primero le quede la herencia al sobrino; en segundo lugar, a la suegra; en tercer lugar, al sastre; en cuarto lugar, a los mendigos y quinto lugar, que la herencia no le quede a nadie. No puede cambiar el orden del texto, ni quitar o agregar palabras, ya que si lo hace el trabajo no será tenido en cuenta. Nota el texto debe ser escrito cinco veces. El testamento esta como material de apoyo y escrito en negrilla.</p>	<p>Estos ejercicios no requieren un ajuste especial para pandemia.</p>

Nota: Elaboración propia con base en el tema de los signos de puntuación

La guía está diseñada para dos semanas y tiene por objetivo reconocer los signos de puntuación en los textos que lee y aplicarlos en los textos que produce. En la semana siete se hacen dos solicitudes al estudiante. La primera pide poner en los dos textos dados los signos de puntuación necesarios para que el texto quede bien escrito. La segunda pide crear un párrafo donde explique cómo se imagina el regreso al colegio, usando adecuadamente signos de puntuación y mayúsculas. Estos puntos son adecuados para los estudiantes de grado sexto y se ajustan a la directriz del ministerio de proponer actividades breves durante la pandemia, además están acorde con el propósito de la guía.

En el material de apoyo solo aparecen los textos que el estudiante tiene que corregir pero no aparece la explicación del tema, según la información de la instrucción, está ya se había dada en guías anteriores. Los textos propuestos para el primer punto son cortos. El primero es un texto expositivo y el segundo un texto narrativo. Aunque el texto uno es más breve que el texto dos, el estudiante deberá utilizar diferentes signos de puntuación, tales como, la coma, el punto seguido, los dos puntos y el punto y coma, mientras que en el texto dos solo habrá necesidad de usar comas y puntos. Para que este ejercicio sea realizado adecuadamente, es importante leer pausadamente y detectar hasta donde va cada frase, así como las funciones de cada signo de puntuación. Según la instrucción esta explicación ya se había hecho en guías anteriores. En este caso, esta guía sería de repaso o profundización del tema. Además de reconocer los usos de los signos de puntuación, este ejercicio fortalece el nivel de coherencia y cohesión lineal que se refiere a la manera de unir las proposiciones entre sí, de tal manera que las organiza jerárquicamente estableciendo relaciones entre ellas, hasta formar un párrafo o un texto. Este ejercicio sirve para que el estudiante organice de manera lógica la estructura formal del texto.

El segundo punto propone inventar un párrafo donde el estudiante explique cómo se imagina el regreso a clases. El ejercicio de producción textual propiamente dicho se encuentra esta actividad, pues debe organizar proposiciones de manera jerárquica y lógica, usando signos de puntuación para relacionarlas. Este proceso (MEN, 1998) implica un nivel avanzado de la producción textual porque los signos son abstractos y no tienen un significado propio, pues solo se dotan de sentido cuando son utilizados adecuadamente en los textos y su uso adecuado implica un nivel cognitivo complejo.

La actividad de la semana ocho es aún más sencilla, pues consiste en modificar un texto muy breve, de tal manera que las circunstancias narradas en él, varíen significativamente solo al cambiar los signos de puntuación y sin eliminar o alterar el orden de las palabras. Este ejercicio es interesante en tanto le permite al estudiante comprender el cambio de sentido que se produce en una oración o párrafo, al ubicar de manera adecuada o inadecuada una coma o un punto. Estos ejercicios pueden contribuir para que el estudiante aprenda a segmentar diferentes ideas que aparecen en un párrafo o texto completo y el hecho que utilice adecuadamente las normas de puntuación, es un avance dentro del proceso

escritor, pero este se considera aspectos mecánicos de la escritura, los cuales con la práctica se aprenden a utilizar sin mayor dificultad.

Según Cassany (2012), una de las maneras más efectivas de aprender el uso de las reglas gramaticales, la puntuación y el vocabulario es a través de la lectura, pues memorizar las normas de manera aislada, resulta mucho más complicado que ver su uso en un texto bien elaborado. De hecho, los escritores principiantes se centran más en los aspectos formales, mientras que los escritores competentes tienen más en cuenta el contenido y lo formal, se hace por añadidura, pues se sostiene que “esta obsesión prematura por la revisión de la forma rompe el flujo ágil de las ideas y de la redacción” (Perl citado por Cassany, 2012, p.86).

Tabla 27

Información de la Guía N° 5

Guía Número: 5 Autores: Profesores de español de grado sexto Tema: Texto expositivo Fecha: 5 al 16 de abril de 2021			
PROPÓSITO (Objetivo)	Contenidos, competencias, temas	Instrucciones (Actividades que se proponen para los estudiantes)	Cambios que se proponen o adaptaciones para tiempos de pandemia
<p>Escribir un texto informativo a partir de los elementos presentes en un texto escrito.</p>	<p>Tipología textual: Texto informativo</p>	<p>Queridos estudiantes, esta es la última guía del periodo, en ella vamos a recoger todos los temas vistos en clase. Para ello vamos a realizar una actividad sencilla que les permita evidenciar el aprendizaje de cada uno de los temas propuestos.</p> <p>Las actividades son las siguientes:</p> <p>1 Realiza con atención la lectura “Colombia y su biodiversidad”, que está adjunta a esta guía.</p> <p>2 Escribe dos párrafos donde recopiles la mayor parte de la información que nos brinda la lectura. Los requisitos para la escritura de cada párrafo son:</p> <ul style="list-style-type: none"> └ Cada párrafo debe tener una extensión mínima de 200 palabras. └ Debes subrayar con color azul los conectores que utilices en la escritura de cada párrafo. └ Al igual debes respetar las normas ortográficas. 	<p>Estos ejercicios de comprensión lectora no requieren un ajuste especial para pandemia.</p>

		<p>↳ Cada párrafo debe presentar un buen uso de los signos de puntuación (Escribe los signos de puntuación con color rojo)</p> <p>↳ Recuerda aplicar en cada párrafo los conceptos de coherencia, cohesión y adecuación.</p>	
--	--	--	--

Nota: Elaboración propia con base en la guía de texto expositivo

Según la información de la instrucción de la guía, esta reúne los temas vistos en el primer periodo del año 2021, y por ello la actividad solicita reconocimiento de las propiedades del texto, el uso de signos de puntuación y ortografía, conectores y realización de párrafos, que fueron las temáticas que se desarrollaron o a las que se recurría constantemente en las semanas anteriores.

El objetivo de la guía busca que el estudiante pueda escribir un texto expositivo a partir de los elementos presentes en un texto escrito, sin embargo, la conceptualización sobre texto expositivo, características, estructura e intención comunicativa, no se ve desarrollada en la guía ni en las anteriores, según se revisó. Si bien la actividad es clara, y solicita basarse en la información dada en la guía, hace falta un apartado que explique, así sea someramente, qué es y qué características tiene un texto expositivo, para que el estudiante pueda diferenciar esta tipología de otra y así cumplir cabalmente con el propósito dado.

La actividad consta de dos puntos. El primero se basa en hacer lectura del texto “Colombia y su biodiversidad”, el cual es de tipo expositivo, en el que se muestran algunas características del territorio colombiano relacionadas con su fauna, flora, accidentes geográficos, hidrografía, clima, relieve, etc. Exactamente es un compendio de 19 frases sueltas que hablan del mismo tema y que explica a través de cifras y datos concretos la biodiversidad de Colombia. Con este texto, se aplica la transversalidad con el área de sociales. El primer acercamiento al texto permitirá que el estudiante detecte el tema y el carácter informativo de cada frase, las cuales no dan lugar a detalles específicos sino a datos generales.

El segundo punto, propone la redacción de un texto expositivo aplicando los temas vistos en las semanas anteriores, tales como los tipos de párrafos, el uso de conectores, las propiedades del texto, el uso adecuado de signo de puntuación y ortografía. Estas dos últimas no como contenidos separados sino como usos recurrentes en las actividades de escritura asignadas. Se propone entonces realizar un texto expositivo con la información dada en la

guía y armar dos párrafos de 200 palabras como mínimo para cada uno. Este ejercicio es interesante porque reúne en una sola actividad, la aplicación de varios conceptos encaminados al fortalecimiento de la competencia textual. Teniendo en cuenta que la mayoría de las frases comienzan con la palabra “Colombia”, el estudiante deberá aplicar el mecanismo de elipsis para evitar las repeticiones innecesarias, o si es el caso puede usar sustituciones léxicas. El texto que muestra el docente en la guía, se ajusta más a un torbellino de ideas como los que propone Cassany (2012), el cual vendría siendo un paso de la pre-escritura.

Sin embargo, otros ejercicios o técnicas que han faltado en el ejercicio de escritura dentro de las actividades asignadas, han sido aquellos que están relacionados con la planificación del texto cuando se empieza a escribir, como la que propone Cassany (2009) que sugiere pensar en el propósito del texto, el tipo de audiencia o lector, cómo quiere proyectarse cuando lo lean, el tipo de lenguaje a emplear y las partes y extensión del texto. Además sugiere el uso de otras estrategias para poner en marcha un texto como la realización de mapas y redes, hacer un torbellino de ideas, investigar sobre el tema a través de la técnica de la estrella o el cubo, desenmascarar palabras claves, realizar escritura automática, tomar notas o completar frases empezadas. De todas estas solo se ha aplicado el torbellino. Estas técnicas previas al texto final, si bien toman tiempo, permiten al estudiante desarrollar procesos de pensamiento como la selección, la discriminación de ideas, la clasificación, la hipótesis, entre otras. Sin embargo, es comprensible la omisión de estos ejercicios debido a la premura del tiempo para las actividades y a la necesidad de la brevedad en las mismas por causa de la pandemia.

Tabla 28

Información de la Guía N° 6

Guía Número: 6 Autores: Profesores de español de grado sexto Tema: textos continuos y discontinuos Fecha: 19 de abril al 07 de mayo de 2021				
SITO	PROPÓSITO (Objetivo)	Contenidos, competencias, temas	Instrucciones (Actividades que se proponen para los estudiantes)	Cambios que se proponen o adaptaciones para tiempos de pandemia
	Analizar el antes y el después del texto discontinuo, mediante la	Texto continuo Texto discontinuo	Semana 11: El trabajo de esta semana consiste en observar el texto que esta como material de apoyo o la foto del bosque talado, aplicando la rutina de pensamiento ver, pensar y preguntarse. Para formular	Es una actividad sencilla que no requiere ajustes especiales para la pandemia.

<p>observación e interrogantes, para formular soluciones a la problemática de la desforestación.</p> <p>Identificar la superestructura narrativa, mediante la lectura de una fábula, para encontrar en ella el marco, el suceso y el episodio de esta.</p> <p>Identificar las problemáticas que se describen en texto, para plantear una solución, a través de la producción de un producto.</p>	<p>Competencia estética, enciclopédica</p>	<p>cuatro interrogantes de antes de talar el bosque y cuatro después de haber talado el bosque, para ocho preguntas con su respuesta. Por ejemplo, ¿Cómo se imagina que estaba el bosque antes de ser talado? ¿Qué animales habitaban en el bosque? ¿Qué paso con los animales que habitaban en el bosque? Y usted debe responderlas de acuerdo con tu imaginación o lo que tú crees que era o paso.</p> <p>Nota: las preguntas deben ser creadas por usted y darle respuestas a cada una de ellas, tenga en cuenta el uso de los signos de interrogación. Además, en las respuestas puede usar frases y oraciones exclamativas.</p> <p>Semana 12:</p> <p>El trabajo de esta semana consiste en leer el texto que se encuentra como material de apoyo, para apropiarse del tema. Luego busque una fábula léala y analícela para encontrar en ella como se encuentra representado el marco, el suceso y el episodio. Es decir, que aspectos representan la superestructura narrativa de la fábula leída, en frente del marco, el suceso y el episodio escriba un párrafo donde explique cómo están representados en la fábula.</p> <p>Semana 13:</p> <p>Teniendo en cuenta el contenido del texto dado en el material de apoyo “No espantes, atraiga” realice la siguiente actividad. 1. Escoja una problemática de las dadas en el texto “No espantes, atraiga” 2. Cree un producto para combatir la problemática escogida sus ingredientes y dele un nombre que no se encuentre en el mercado. 3. Indique los ingredientes que componen el producto. 4. Indique las instrucciones del uso del producto. 5. Explique los beneficios que recibe la persona que use el producto.</p>	
--	--	--	--

Nota: Elaboración propia con base en la guía de textos continuos y discontinuos

La actividad diseñada para la semana 11 consiste en observar un texto discontinuo (imagen) a partir del cual los estudiantes generen 8 preguntas con sus respectivas respuestas. Esta actividad requiere que los estudiantes realicen una observación profunda de la imagen, para que de esta manera puedan imaginar las causas y consecuencias del hecho que allí se presenta. El hecho de que el docente permita que los estudiantes formulen diversas preguntas y no se limiten a responder las que el profesor realiza es algo favorable para promover el pensamiento. Según Giroux (2003), “los estudiantes de la clase trabajadora fueron enseñados a seguir las reglas, lo que generalmente significaba no hacer preguntas o

plantear problemas que retaran los supuestos en los que se basaban los maestros” (p. 78), el hecho de permitir que el estudiante las formule supone superar la educación tradicional y abrirle un espacio a una educación constructivista, o, porque no, una con enfoque crítico, que considere al estudiante un sujeto pensante que se cuestiona y siente curiosidad por conocer y comprender las cosas.

La semana 12 desarrolla otro tema que es el de la superestructura narrativa, en el que se le solicita leer la información que explica el tema y luego leer una fábula en la que se pueda identificar dicha estructura. El último punto solicita al estudiante realizar un párrafo en el que explique cómo se evidencia en la fábula el marco, el suceso y el episodio, que la componen. Al respecto Cassany (1989), sostiene que la estructura es un elemento importante para un escritor competente, pues dentro de la elaboración de textos es de vital importancia “adaptar la estructura narrativa o informativa inicial a una estructura retórica que sirva a un propósito comunicativo” (p. 118). En este sentido, la estructura que se proponer para cada tipología textual no se da de manera arbitraria, sino que está pensada para resolver las intencionalidades del escritor.

En la semana 13 se propone leer un texto que menciona algunos problemas y soluciones de higiene personal, y a continuación se le solicita al estudiante crear un producto que dé solución a alguna de esas problemáticas, esto incluye mencionar los ingredientes, el nombre, las instrucciones y los beneficios. Es una actividad interesante, pero no es clara en la indicación, puesto que no se especifica la manera en que el docente requiere recibir esa información. Si bien el tema son los textos discontinuos, según se puso en la guía, no aclara, si se debe realizar un cartel o afiche publicitario, un párrafo acompañado de un dibujo, un folleto o si incluso si se puede enviar un audio con los requisitos de la actividad. En caso de solicitar un texto escrito, este comprendería diferentes tipologías, como el texto expositivo-

instructivo y el argumentativo. Esta combinación es interesante, pues le permitirá al estudiante apropiarse del producto que promocionaría, e investigar sobre el problema de higiene que se pretende combatir con el producto.

Tabla 29

Información de la Guía °7

Guía Número: 7 Autores: Profesores de español de grado sexto Tema: Mitos y leyendas Fecha: 10 al 28 de mayo de 2021			
PROPÓSITO (Objetivo)	Contenidos, competencias, temas	Instrucciones (Actividades que se proponen para los estudiantes)	Cambios que se proponen o adaptaciones para tiempos de pandemia
Reconocer las características de la tradición oral colombiana.	Tipología textual: Conceptualización y Diferencia entre mito y leyenda.	Semana 14: Lee con atención el texto que explica qué son los mitos y las leyendas. A continuación, consulta con tus padres o abuelos y resume en el cuaderno cinco LEYENDAS propias del municipio de Subachoque o de la región.	Explicación del concepto de mito y leyenda de manera sintetizada. Involucrar a los padres dentro de la actividad como fuentes de información.
	Ejemplificación: mitos y leyendas Actividades de comprensión lectora y producción textual	Semana 15: Lee con atención el relato de “Rómulo y Remo”. Luego de ello responde: 1. ¿Es un mito o una leyenda? 2. En caso de ser un mito, ¿qué origen explica? 3. ¿Por qué crees que los mitos son importantes si son solo narraciones fantásticas? 4. INVENTA tu propio mito sobre el origen de las palabras.	
	Texto discontinuo: Partir de una imagen para crear un texto continuo.	Semana 16: En la imagen vemos a una tribu de hombres primitivos alrededor de una estatua que parece ser de un felino (tigre o jaguar), al que le rinden culto con instrumentos musicales. Debes inventar un relato en donde se narre el origen de	

		esta tribu y sus formas de rendirles culto a los animales.	
--	--	--	--

Nota: Elaboración base en la guía de mitos y leyendas

La actividad que se presenta es para tres semanas. Se observa aquí una modificación en tanto anteriormente se realizaban guías quincenales. Esta guía contiene unos conceptos breves que sirven para familiarizar al estudiante con los términos y las diferencias entre mito y leyenda. Hay un ejemplo de leyenda y dos de mito, los cuales son importantes para el afianzamiento del tema, pues en la lectura de cada uno de ellos se puede diferenciar su tipología según las características y elementos de cada texto. Esta temática se desarrolla a lo largo de toda la guía, sin cambiar abruptamente de contenido.

La semana 14 tiene como actividad de escritura, la realización de resúmenes de leyendas conocidas de la región, a partir del relato oral de los padres o abuelos. Este ejercicio es propicio en la pandemia teniendo en cuenta que son los padres, cuidadores o familiares los que están observando y apoyando en tiempo real el proceso académico de los niños, además porque no limita la actividad a investigaciones por internet, sino que se apoya en el conocimiento popular que cualquier miembro del entorno familiar del estudiante posee. Además es una forma de fortalecer los lazos familiares, ya que la actividad requiere de un espacio de diálogo entre el niño y sus cuidadores.

La semana 15 tiene cuatro actividades. La primera consiste en leer el texto “Rómulo y Remo” y con base en la explicación de mito y leyenda, determinar a qué tipo pertenece, para afianzar los conceptos de estas tipologías textuales. La segunda pregunta tiene relación directa con la primera, ya que si el estudiante responde que el texto es un mito, debe determinar qué tipo de origen explica. Ambas preguntas pretenden que el estudiante pueda diferenciar las características propias de cada tipo de texto a partir de su lectura, es decir, que tenga la habilidad de discernir cuáles son los elementos y temáticas que un mito o una leyenda desarrollan en su contenido, ya que en su aspecto formal, son muy similares. La tercera pregunta consiste en pedir la opinión del estudiante sobre la importancia que tienen los mitos para la sociedad, a pesar de ser solo narraciones fantásticas, lo cual les permite reflexionar sobre la utilidad de este tipo de textos desde el ámbito cultural y reconocer su propósito comunicativo. La pregunta permite que el estudiante interiorice el concepto de mito y reconozca su sentido social, de esta manera, no lo aprende como un contenido aislado, tal

vez vacío, sino que lo articula, como parte esencial del desarrollo sociocultural de la humanidad.

La cuarta pregunta pide que los estudiantes inventen un mito que les permita explicar cómo se originaron las palabras. Este punto referido como tal a la creación literaria y producción textual que es el que interesa en la presente investigación, permite identificar si el estudiante realmente se apropió del concepto de mito o no. Este punto recoge los anteriores, en tanto que si el ejercicio es realizado adecuadamente, el estudiante deberá desarrollar una trama específica, a saber, el origen de algo, con unos personajes particulares como los dioses, semidioses o seres con facultades sobrenaturales. Como se puede observar, la creación de textos no se hace de manera aleatoria sino que conduce hacia un objetivo específico según la intención comunicativa de la tipología que se está desarrollando, y esto requiere de conceptualizaciones previas que deben ser claramente diferenciadas de otras. Aquí se exige en el estudiante superar el nivel literal de la lectura del texto de ejemplo, para que logre inferir su idea principal y luego tener la posibilidad de opinar sobre su pertinencia a nivel intertextual y contextual. Una vez logrado esto puede estar en la capacidad de crear un ejemplar propio que cumpla con las condiciones dadas.

La semana 16 también es de creación literaria, pero esta vez se parte de un texto discontinuo, a saber, una imagen donde se observa una tribu adorando la estatua de un felino. El objetivo del texto que debe inventar el estudiante es claro: “donde se narre el origen de esta tribu y sus formas de rendirle culto a los animales”. Se parte aquí de dos herramientas. La primera así como en el ejercicio de la semana 15, la pregunta lo conduce directamente a realizar otro mito, ya que solicita explicar el origen de la tribu, por lo tanto, el estudiante debió interiorizar el concepto de mito. La segunda herramienta necesaria para que el estudiante logre tener un relato acorde con lo solicitado por el profesor, debe observar detalladamente la imagen, para que sepa de qué manera adoran a la estatua, hacer un análisis kinésico de los personajes que allí aparecen, observar en qué momento del día hacen la adoración, qué otros animales aparecen y demás detalles que podrían ser útiles para redactar el texto.

Se requiere que el estudiante discrimine, seleccione, interprete y acuda a su imaginación para que cree un buen relato. Esta actividad de creación literaria tampoco se hace de manera aleatoria, pues con la imagen que el profesor ofrece en la guía da algunas

herramientas al estudiante para que inicie su texto con alguna información que él debe completar y organizar. Después de la observación, puede hacer un relato oral imaginando la historia que cuenta la imagen y luego la puede plasmar por escrito.

Sin embargo, teniendo en cuenta que es un curso que inicia su proceso de bachillerato desde la virtualidad no se encuentra en esta guía herramientas propias del ejercicio de escritura, relacionadas con los mecanismos de cohesión o adecuación en el texto. Tampoco se observa, que se apliquen técnicas o estrategias de escritura previas al texto final, como las que propone Cassany, que habla de una lluvia de ideas, de realizar mapas conceptuales o diagramas de selección de la información, ni tampoco se solicitan borradores previos al texto final. A pesar del proceso de afianzamiento de los conceptos trabajados en la guía, las actividades de creación literaria deberían incluir actividades previas al texto final.

Tabla 30

Información de la guía N° 8

Guía número: 8 Autores: Profesores de español de grado sexto Tema: Tradición oral Fecha: 31 de mayo al 18 de junio de 2021			
Objetivo	Contenidos, competencias, temas	Actividades que se proponen para los estudiantes	Cambios que se proponen o adaptaciones para tiempos de pandemia
Análisis de las características de los saberes populares.	Contenidos: Explicación del origen del dicho popular, Explicación del significado de un proverbio. Texto de opinión sobre el refrán “cuando el río suena piedras lleva”. Temas: Dichos populares o refranes, proverbios. Competencias:	Semana 17: Lee con atención el texto que explica el origen de los dichos populares. Luego de ello, transcribe en el cuaderno los 8 refranes que aparecen abajo y explica su significado. Puedes solicitar la colaboración de tus padres. Semana 18: Realiza la lectura que explica qué es un proverbio. Luego de ello, explica el VALOR al que refiere cada proverbio de los 10 que aparecen después del texto. Ejemplo: “ <i>Un viaje de mil millas ha de comenzar con un simple paso</i> ”. Este proverbio hace referencia a la PACIENCIA y la CONSTANCIA. Semana 19: Lee con atención el texto y responde las siguientes preguntas: 1. ¿Cuál es la opinión del autor con respecto al refrán río que suena, piedras lleva? 2. ¿Estás de acuerdo con la opinión del autor? ¿Por qué?	Pedir la colaboración de los padres de familia para realizar la actividad.

Hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que lee.	3. ¿Crees que los dichos populares son nocivos para la sociedad?	
Coherencia y cohesión local	4. ¿A qué se refiere el autor cuando dice que <i>al amparo de la “sabiduría popular” la gente se atribuye el derecho de marcar para siempre la vida de otras personas?</i>	
	5. ¿En qué otro contexto, diferente al de los rumores y los chismes, se podría utilizar este refrán?	

Nota: Elaboración propia con base en la guía de Tradición oral

Esta guía está diseñada para tres semanas. Consta de 2 páginas y la información allí consignada está sintetizada con respecto al tema trabajado, a saber, la tradición oral. En la semana 17 el tema específico son los dichos populares. Aquí el docente solicita al estudiante leer un texto breve sobre la explicación del origen de los dichos populares y a continuación presenta 8 refranes para que los anote en el cuaderno y los explique. Dentro del texto propuesto, aparecen unos refranes que el autor explica de donde provienen y a que se refieren. En este sentido, se podría decir, que el profesor pretende que el estudiante realice ese mismo ejercicio. Además aclara que el estudiante puede acudir a la ayuda de sus padres para completar la actividad. Si bien, el ejercicio base es la interpretación de textos, se selecciona esta guía en tanto que dentro de la misma interpretación el estudiante tiene que realizar una ejercicio de escritura adecuado para que las respuestas dadas sean comprensibles, en este sentido debe utilizar mecanismos de coherencia y cohesión local, mediante la realización de proposiciones que tengan concordancia de género/número, sujeto/verbo y estén debidamente segmentadas. Este nivel de producción textual es de poca dificultad, sin embargo, aun en el grado sexto y con la contingencia de la pandemia, se observan estudiantes con dificultades en este nivel de escritura.

La actividad de la semana 18 es parecida a la anterior, pero esta vez se hace con referencia a los proverbios. El profesor ofrece una lectura que define este tipo de texto y lo diferencia de los refranes o dichos populares. Atendiendo a la definición de proverbio, el profesor pide al estudiante que explique el valor que refiere cada uno de los que aparecen al final de la explicación. Aquí también se analiza el nivel de coherencia y cohesión local de las respuestas dadas por el estudiante, pues se ocupa de proposiciones que constituyen microestructuras de un texto. Al igual que el anterior ejercicio, el docente puede evaluar de la actividad el componente semántico y sintáctico de las frases elaboradas por el niño.

La actividad de la semana 19, es aún más concreta, pues parte una lectura en la que el autor da una opinión sobre el refrán *río que suena, piedras lleva*. La actividad consiste en 5 preguntas en torno al significado y connotación de dicho refrán. Invita a una reflexión moral sobre el sentido que conlleva esta afirmación y por ello se puede decir que el docente hace una transversalización con el área de ética y valores. Las preguntas son de corte interpretativo, en tanto que conduce al estudiante a explicar la opinión del autor y algunas frases del texto. También hace preguntas de corte crítico-intertextual en tanto permite que el estudiante de su punto de vista sobre lo hablado en el texto y ubique el refrán en otras situaciones distintas a las ya desarrolladas por el autor. La redacción de las respuestas le permitirá al docente evaluar tres niveles de producción textual a saber, el intratextual, el intertextual y extratextual, que si bien es claramente desarrollado por el texto base, el estudiante también las puede desarrollar estos niveles aunque de manera aislada en cada respuesta.

5. TRIANGULACIÓN

A continuación se encuentran tres tablas de análisis que muestran la interrelación entre el marco teórico, el análisis a las entrevistas efectuadas a los docentes y el análisis de las guías académicas realizadas en tiempo de pandemia. En la tabla 31 se hace un contraste entre los tres elementos para identificar el concepto de currículo que manejan los maestros y en las guías elaboradas. En la tabla 32 se hace el contraste entre el concepto de escritura de los maestros y su aplicación en las guías. Y en la tabla 33 se hace un contraste para verificar los que dicen los teóricos sobre la pandemia y sus afectaciones en el currículo y la práctica de la escritura.

Tabla 31

Contraste entre el Marco teórico, las respuestas de Los Maestros y las Guías Académicas con respecto al concepto de currículo

Concepto de Currículo según el Marco Teórico	Concepto de Currículo de Los Maestros	Concepto de currículo según las Guías Académicas
<p>El concepto de currículo que respalda esta investigación, parte de la perspectiva de Gimeno (2007), quien sostiene que “Cuando definimos el currículum, estamos definiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado para un nivel o modalidad de educación” (p. 17). El autor reconoce en esta afirmación que el currículo no es estático ni puede tener pretensiones de universalidad, pues cada institución y cada nivel educativo tienen sus particularidades. Enfatiza que ante todo el currículo</p>	<p>Según los maestros del área de lenguaje el currículo es un documento escrito en que se condensan los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las actividades que se pretenden realizar en el aula según el nivel, lo que se busca que los estudiantes aprendan y como se espera que se formen, así como las competencias que se desean fortalecer en los estudiantes. Los docentes sostienen que es la guía, el norte o la brújula para orientar los aprendizajes. Afirman también que el currículo contiene políticas educativas, como los lineamientos e incluyen la didáctica, el profesor y los estudiantes como ejes del currículo. Enfatizan en que a pesar de que se ha pretendido</p>	<p>A partir del análisis de las guías se puede observar que la perspectiva curricular que poseen los profesores de lenguaje se centra en la práctica de mecanismos de diversa índole que coadyuvan en el desarrollo de las habilidades comunicativas, los procesos de pensamiento complejos, competencias lingüísticas, etc. Las guías que se realizaron durante la pandemia evidencian que tuvieron en cuenta las políticas curriculares relacionadas con los lineamientos, estándares y DBA de lenguaje, pues el referente de las guías era el plan de área y este, a su vez, se respalda en estos documentos.</p> <p>Dentro de las actividades se observa que el enfoque constructivista en el cual se respalda el PEI de la institución se viene trabajando de manera coherente, en tanto que, las actividades invitan al estudiante a que a partir de los conocimientos previos y los nuevos</p>

<p>“es una práctica, en la que se establece un diálogo, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etc.” (p. 17). Gimeno propone un currículo que sea analizado desde el ámbito práctico de manera procesual.</p>	<p>estandarizar, no es sesgado y resulta siendo particular dependiendo la institución y el contexto, también dependiendo del enfoque que cada docente le da en su área o niveles a cargo. Mencionan que aunque el currículo sea un solo documento los docentes lo aplican de distintas maneras a través del currículo oculto que se evidencia en la práctica dentro del aula según el saber pedagógico de los docentes.</p>	<p>propuestos en el aula, vaya construyendo nuevos conocimientos y complejizando los que ya posee.</p> <p>Las actividades no evidencian un currículo tecnócrata, que se limita a los contenidos o a la memorización sino que promueven procesos de interpretación, pensamiento crítico y creativo asociados a los contextos de los estudiantes, pues se recurre a la indagación de saberes que poseen los familiares, o a plasmar e imaginar situaciones propias o próximas a sus realidades..</p>
--	---	--

Nota. Elaboración propia con base en la información del marco teórico, las entrevistas y las guías académicas.

Los conceptos de currículo que manejan los profesores oscilan entre una visión del currículo oficial y del operativo (Posner, 2004, p. 14), entienden que los documentos tales como el plan de estudios, la secuencia didáctica, o la planeación escrita e individualizada de la clases forman parte del currículo. Rozan lo operativo porque hablan de una didáctica que relaciona lo que dicen los documentos acerca de los contenidos y competencias a desarrollar, con lo que enseñan a los estudiantes en la práctica y la manera de evaluar su aprendizaje.

Se puede evidenciar que el currículo, según las entrevistas, y el propósito de cada guía, está basado en las políticas curriculares que propone el Ministerio, lo cual lo hace pertenecer inevitablemente a un sistema regido por el discurso de las competencias, que busca partir de unos mínimos educativos, evadiendo el compromiso de profundizar en aspectos importantes de cada área. Sin embargo, en las actividades que se evidenciaron de las guías realizadas durante la pandemia, se puede observar que la visión del currículo es más amplia, pues se tenían en cuenta las realidades de los estudiantes en tanto que, partían de las circunstancias en las que se encontraba cada uno y solicitaban ayuda de sus familiares para resolver actividades.

En las guías se puede observar que manejan un currículo flexible que no se limita a transmitir contenidos sueltos e inconexos, sino que a partir de diversas herramientas como una imagen o un texto les permiten desarrollar procesos creativos, propositivos, interpretativos y reflexivos, que entrelazan dichos contenidos hacia un fin específico, teniendo en cuenta los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Las actividades no eran de tipo memorístico, sino que buscaban que el estudiante construyera sus propios conceptos y esto es acorde con el PEI institucional.

En este sentido, según los tipos de currículos analizados en el marco teórico se puede sostener que las actividades propuestas en las guías están acordes a la concepción cognitiva que menciona Eisner y Vallancel (1974) y , la cual, se centra básicamente en el desarrollo de habilidades cognitivas, se ocupa en la comprensión de procesos, en tanto que las actividades y el material dado por el docente direccionan al estudiante hacia su crecimiento intelectual que puede ser aplicado en cualquier situación fuera de la escuela. Adicional a esta se encuentra ligada a la concepción tecnológica, en tanto es la que respalda el discurso de los estándares y competencias. Esta también se centra en el proceso, pero esta tiene una finalidad específica. Se centra básicamente en cómo el estudiante puede dar solución de manera eficiente a los problemas.

Por otro lado, los docentes afirman que la información del plan de estudios está basada en los Lineamientos, los Estándares y los DBA del área de lenguaje, cual corrobora la concepción tecnológica del currículo. Aun así, a la hora de preguntarles por la selección que realizaron de las competencias, temáticas o actividades, no tuvieron en cuenta el concepto de selección, ni explicaron los criterios para la misma, pareciera como si las actividades seleccionadas hubieran sido elegidas al azar.

Tabla 32

Contraste entre el Marco teórico, las respuestas de Los Maestros y las Guías

Académicas con respecto al concepto de escritura

Enseñanza de la escritura según el Marco teórico	Enseñanza de la escritura según los Maestros	Enseñanza de la escritura según las Guías Académicas
<p>El concepto de escritura que respalda esta investigación parte de la visión de Cassany (2004) que la considera “un producto social e histórico en el que se plasma la percepción de la realidad y en el que se divulga la visión de mundo de quien escribe” (p. 42). También se apoya en las reflexiones que Giroux (2003), hace sobre la escritura, quien considera que es una práctica cultural en tanto que profundiza y extiende el estudio de la cultura y el poder, no solo al examinar cómo se transfigura y produce la cultura, sino al observar cómo la ponen en práctica los seres humanos dentro de circunstancias específicas. También afirma que la escritura es “un proceso interdisciplinario y de epistemología capaz de enseñar a los estudiantes a pensar crítica y racionalmente sobre una materia” (Giroux, 1998, p. 104).</p>	<p>Para los maestros de lenguaje el ejercicio de escritura consiste en un proceso mediante el cual los seres humanos evidencian sus pensamientos, ideologías, creencias, sentimientos, opiniones. Es una habilidad que necesita de las demás para poder desarrollarse adecuadamente. Es un legado histórico, es un registro donde se plasma lo que el ser humano es. La escritura incluye desde la más breve producción textual, hasta los más complejos y extensos escritos.</p> <p>La escritura es una habilidad compleja del pensamiento con la que el estudiante o las personas pueden manifestar sus desacuerdos e inconformidades a través de diferentes medios como las redes sociales o las cartas dirigidas a sectores oficiales o privados.</p> <p>La escritura debe ser funcional y útil para la vida, sin limitarse al ámbito académico.</p>	<p>La enseñanza de la escritura a partir de los ejercicios de las guías se da de maneras diferentes, según la temática. Incluyen diversas tipologías textuales y actividades como la creación o el cambio del desenlace de una historia dada o de su versión completa, la creación de textos narrativos y expositivos, descripción de imágenes, fotografía o lugares y situaciones de la vida real de los estudiantes.</p> <p>Estos ejercicios se proponen teniendo en cuenta los mecanismos de cohesión, la coherencia y adecuación de los textos y normas básicas de ortografía y puntuación.</p> <p>Otros ejercicios consistían en la realización de frases o preguntas que condujeran al análisis, explicación o cuestionamientos sobre situaciones concretas de imágenes o textos líricos breves como los refranes o proverbios.</p>

Nota. Elaboración propia con base en la información del marco teórico, las entrevistas y las guías académicas.

Los conceptos de escritura que manejan los profesores en el área de lenguaje según las entrevistas, se muestran acordes con algunos preceptos de la perspectiva de Giroux (2004), en tanto, concuerdan en decir que es un proceso social e histórico en el que se plasman los pensamientos del ser humano. Sin embargo, en la práctica no se pudo evidenciar porque las actividades de las guías no tuvieron en cuenta los cambios sociales ni históricos que se dan en los tiempos de la pandemia y los contenidos se basaron en desarrollar competencias comunicativas fuera del contexto real del estudiante y la situación histórica que atravesaba

el mundo en el momento. Se pudo observar entonces, un desbalance entre el discurso de los docentes y las guías desarrolladas por ellos mismos, lo cual concuerda en teoría con el marco teórico que respalda esta investigación pero en la práctica se queda corta para lograr evidenciarla.

Los docentes se apoyan en teorías que trabajan la escritura desde diferentes perspectivas y eso enriquece el trabajo en el aula, como las de Cassany, Ferreiro, Bajtin. Sin embargo, desde la pandemia no se pudo evidenciar a causa de la brevedad de las actividades y el largo plazo para realizarlas y presentarlas, porque los ejercicios eran muy sencillos pero los entregaban cada dos o tres semanas o en el caso de algunos estudiantes solo hasta el fin de cada periodo y por ello no se profundizaba en la revisión y reedición de los textos.

En cuanto al proceso de enseñanza de la escritura, los docentes se alejaron de los modelos de escritura de ideología instrumental, los cuales “están atados principalmente al dominio de la mecánica de las estructuras gramaticales” (Giroux, 2004, p. 266). Si bien, en las guías se menciona en varias oportunidades el uso de los signos de puntuación en los escritos, no aparecen ejercicios centrados en la sintaxis y las categorías gramaticales, sino que se le da mayor énfasis a procesos de composición escrita, en el que priman las creaciones de textos literarios como mitos, leyendas o segundas versiones de cuentos ya conocidos. En tal sentido se acercan al modelo de desarrollo cognitivo que expone Giroux, (2004), según el cual “Se argumenta que las bases para el pensamiento lógico están enraizadas en el desarrollo de las habilidades cognitivas de una persona al tiempo que él o ella se mueven de un estadio de complejidad más bajo hacia uno más alto” (p. 272). En este sentido, lo que los docentes buscan es fortalecer el intelecto de los estudiantes, a través de actividades que poco a poco complejizan más la información.

Este modelo se ajusta a las actividades registradas en las guías, pues no se tiene como pieza predominante que se reconozcan y comprendan los conceptos y temáticas sin más, sino que estos son una especie de puente o apoyo para que el estudiante amplíe sus conocimientos y luego pueda aplicarlos en diferentes situaciones. Así pues:

El problema del proceso es crucial aquí porque inherente a esta perspectiva está la suposición de que el contenido es de menor importancia. El análisis, la comprensión y la resolución de problemas se convierten en operaciones divorciadas del objeto de crítica. El contenido no es ignorado; simplemente se considera menos importante que el objetivo de desarrollar más altos estadios de pensamiento en los estudiantes (Giroux, 2004, p. 273).

Sin embargo, este enfoque de desarrollo cognitivo de la escritura “promueve pedagogías del salón de clases que ignoran los diferentes antecedentes históricos y culturales de un número significativo de alumnos” (Giroux, 2004, p. 277). En las actividades, que se revisaron de las guías, no se evidencia ni una sola referencia a la situación histórica que se vivía en el momento y esta es una dificultad en este modelo pues,

El énfasis pedagógico en la disonancia cognitiva y en el desarrollo moral muestra poca preocupación por el contenido de las experiencias de la vida de los estudiantes o de las historias de clase, raza o género de diferentes grupos de alumnos sujetos a este enfoque. (Giroux, 2004, p. 276)

Tabla 33

Contraste entre el Marco teórico, las respuestas de Los Maestros y las Guías Académicas con respecto a los efectos de la pandemia y sus modificaciones en el currículo

Los efectos de la Pandemia en la educación según el Marco Teórico	Modificaciones realizadas al currículo durante la pandemia según los Maestros	Modificaciones realizadas al currículo durante
---	---	--

		la pandemia según las guías académicas
<p>El tiempo de pandemia trajo consigo muchos cambios en la manera de enseñar, aprender y evaluar los procesos formativos en las escuelas. Algunos factores que llaman la atención es que necesariamente hubo un reajuste con “propuestas para que los alumnos puedan sentir que vale la pena aprender. Para esto opera priorizando contenidos curriculares. Pocos pero significativos y conectados con lo más relevante de cada campo de conocimiento. Prioriza también las habilidades y destrezas que quiere conducir en estos contenidos. (Rivas, 2020, p. 7)</p> <p>Otros factores importantes durante la pandemia, fueron la falta de capacitación de los docentes en el manejo de las TIC, la deserción de algunos estudiantes a causa debido a falta de conectividad, que impedía el contacto constante, con el docente, y aumentaba las brechas de la desigualdad.</p>	<p>Los ajustes no se hicieron como tal al plan de área de humanidades sino en la manera de enviar las actividades a los estudiantes, por ello se programó la entrega de guías con contenido (material de apoyo) y actividades al respecto, con un plazo para su realización inicialmente de 15 días y posteriormente de 3 semanas. En este sentido las actividades eran muy sencillas, concretas y breves.</p> <p>Los ajustes que se evidenciaron se direccionaron más hacia la parte del formato de presentación de las guías y de acuerdo al estilo de cada profesor diseñaba la guía asignada, los contenidos y las maneras de abordarlos, se iban mostrando de manera diferente, seleccionando las temáticas más relevantes para fortalecer las competencias comunicativas.</p>	<p>Las guías académicas evidencian breves modificaciones al currículo. Por una parte el cambio de formato, pues en la presencialidad no se manejaban actividades a través de guías, sino que se tenía un formato llamado secuencia didáctica en el que el docente hacia la planeación de las diez semanas que conformaban cada periodo. Por otro lado, el proceso de evaluación de las actividades consistía en la presentación, completa, clara y ordenada de la solución de las actividades presentadas en la guía, mientras en el aula el proceso de evaluación de hacia teniendo en cuenta otras aspectos adicionales a las actividades. Algunas guías partían de unas conceptualizaciones y su posterior actividad y otras partían de un texto continuo o discontinuo como pretexto para desarrollar una competencia.</p>

Nota. Elaboración propia con base en la información del marco teórico, las entrevistas y las guías académicas.

Las modificaciones al currículo durante la pandemia evidencian la importancia de seguir fortaleciendo desde la distancia las habilidades comunicativas, especialmente la lectura y la escritura. Por ello los ejercicios, aunque eran muy concretos y sencillos, partían de la lectura de un texto (cuento, poema, canción, texto informativo, etc.) y concluían en la creación de uno nuevo que cumpliera con los requisitos mínimos de coherencia y cohesión.

Teniendo en cuenta las actividades, temáticas y competencias que se seleccionaron durante la pandemia, se puede coincidir con lo que dice Gimeno (2013) cuando sostiene que los maestros siempre están seleccionando y ajustando el currículo, teniendo en cuenta las necesidades del contexto en el que se desenvuelve la escuela. Las modificaciones se dan

necesariamente dentro del marco de la pandemia debido a las condiciones de aislamiento a las que fueron sometidas las instituciones educativas y las personas.

Los cambios en los tiempos y la participación de pocos estudiantes en reuniones virtuales a través de plataformas digitales, obligó a los docentes a realizar guías impresas que eran reclamadas en el colegio por los padres de familia, en las que proponían actividades sencillas que estuvieran enfocadas en el fortalecimiento de competencias y con soluciones factibles desde casa, de tal manera que no requirieran de la búsqueda o investigación por internet. La colaboración de los padres de familia fue primordial para que los procesos se llevaran a cabo de manera satisfactoria, por ejemplo, cuando se les solicitaba a los estudiantes, preguntar a los padres o algún miembro de la familia, sobre algunas leyendas populares del municipio, o su ayuda para elaborar un producto que contribuyera al cuidado e higiene personal, o para que los estudiantes pudieran comprender de la mejor manera el sentido de algunos proverbios y refranes. Esto contribuía de alguna manera al fortalecimiento de la cultura, a través de los saberes populares.

La pandemia obligó a reducir al máximo la cantidad de actividades y la complejidad de las mismas. Así que la interpretación de textos, imágenes y el desarrollo de la comprensión lectora fue el eje principal de las actividades en el grado sexto y, a partir de esta se proponían ejercicios de escritura de poca extensión y con pocos requisitos.

Según la información de las entrevistas, acerca de los ajustes del currículo durante la pandemia en relación con la escritura, no se alcanzaron a observar algunos comentarios interesantes que mencionaban algunos profesores, como el hecho de evidenciar que la escritura le permitía a algunos estudiantes realizar una especie de catarsis o desahogo de sus sentimientos durante este momento tan crucial para ellos. En la mayor parte de las guías lo que se evidenció y que si concuerda con las entrevistas es la recurrencia a la realización de

textos narrativos y descriptivos. También la realización de textos cortos, incluyendo frases, así como la formulación de preguntas para desarrollar habilidades interpretativas y propositivas.

La elaboración, revisión y reedición de versiones preliminares de los textos que se solicitaban, fueron actividades que se sacrificaron en la pandemia. Si bien se hacía una retroalimentación por parte del docente, faltaron revisiones, comentarios y opiniones de sus pares, tal como lo sostiene Cassany (al hablar de los co-lectores y co-escritores) que constituyen todas las personas que intervienen en el texto en tanto que con sus opiniones, sugerencias o diálogos sobre el mismo, se enriquece y puede llegar a mejor término. Por otro lado, faltó solicitar a los estudiantes la planificación de los textos a través de lluvias de ideas, mapas mentales y otras estrategias previas al proceso de redacción.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación buscó analizar y reflexionar acerca de los cambios efectuados en el currículo del área de lenguaje en el grado sexto debido a la contingencia por la pandemia del COVID-19, sobre todo lo referido a los procesos de enseñanza de la escritura.

Dicha investigación constató la situación en la que los maestros propusieron diversas actividades en las que intervinieran los padres de familia en tanto aportaban sus saberes populares, en lo referente a la tradición oral. Si bien los docentes en las entrevistas coinciden en decir que el plan de estudios no fue modificado durante la pandemia, se evidenció la necesidad de seleccionar y priorizar actividades, temáticas y habilidades debido al cierre de la escuela y la alternativa de educación a distancia de la cual no se tenía un conocimiento o preparación previa.

Los procesos de escritura se vieron limitados a actividades sencillas que proponían inventar textos narrativos, organizar ideas para formar textos expositivos e imaginar causas y consecuencias de una situación reflejada en una imagen. Las mismas, eran actividades ocasionales que no llevaban un proceso de preescritura.

Si bien, los resultados de la investigación muestran cierta distancia de la educación tradicional que considera la escritura como simple alfabetización y aplicación de normas ortográficas y sintácticas, no se pudo evidenciar una visión de la escritura como un proceso que requiere actividades previas a la redacción final del texto, sino que, por el contrario, en las actividades propuestas, esta se veía como un fin.

En este sentido, los referentes teóricos que se indagaron en la presente investigación no concuerdan con las actividades propuestas en las guías académicas relacionadas con la escritura, pues autores como Cassany, consideran como algo indispensable el proceso de pre-escritura, el cual conlleva una serie de actividades anteriores a la realización del texto final. El texto ha tenido que haber pasado por muchas revisiones y modificaciones hechas no solo por el docente sino también por un grupo de compañeros, que aporten ideas que enriquezcan el contenido del texto.

Otro autor trabajado en relación con la escritura fue Giroux, el cual propone una escritura de los límites, que no solo sirva para evidenciar la comprensión de conocimientos o la expresión de emociones y valores de los sujetos, sino que es un medio de resistencia que devela las desigualdades e injusticias sociales, es “una forma de producción cultural forjada en las cambiantes zonas de frontera de una política de la representación, la identidad y la lucha” (Giroux, 2003, p. 233). La escritura debe ser un instrumento de poder en que los sujetos puedan manifestar sus inconformidades y puedan decodificar sus realidades vividas como punto de partida para comprender los procesos de dominación social. Por otro lado, los antecedentes también muestran la importancia de superar la visión instrumental de la escritura y de verla como un proceso intelectual y a su vez evidencian algunos cambios efectuados en la educación durante la pandemia, modificaciones en el currículo y actividades de baja complejidad sobre lectura y escritura.

Partiendo de los antecedentes, los referentes teóricos y el análisis de las entrevistas a docentes y de las guías de los estudiantes de grado sexto, se encontraron los siguientes hallazgos en la investigación.

La investigación se realizó en el marco de los efectos de la pandemia en el ámbito educativo que se dieron no solo en una institución específica, sino que se produjeron alteraciones en todo el sistema educativo a nivel nacional y con algunas concordancias a nivel mundial. No cabe ninguna duda que la pandemia del Covid 19 trajo consigo cambios inesperados y situaciones que se debían enfrentar de manera inmediata para poder superar los obstáculos y retos que ella misma representaba.

Teniendo en cuenta que el objetivo general de esta investigación fue analizar los ajustes curriculares que los docentes han realizado en el currículo del área de lenguaje de la IED Ricardo González durante el tiempo de pandemia para la enseñanza de la escritura en los estudiantes de sexto, se puede determinar, en primer lugar, que dichos ajustes comprenden la selección de algunos *ejes de estándares* que aparecen en el plan de estudios del área. Esta selección la realizó el docente quien, según Gimeno (2013), es el “diseñador del contenido de su propia actividad” (p. 200).

En un segundo lugar, hubo un desbalance en las respuestas que los docentes dieron en las entrevistas y lo que se evidenció en las guías analizadas. Según las entrevistas, los docentes diseñaron ejercicios que proponían describir detalladamente el lugar donde vivían, o se planteaban lecturas de noticias sobre lo que pasaba en la actualidad, por ejemplo, el avance del COVID- 19, los efectos del día sin iva, o las vacunaciones y a partir de estas se proponía la realización de textos de opinión para que los estudiantes expresaran sus puntos de vista sobre dichas situaciones. Sin embargo, en las guías no se adaptó el currículo a la situación social del momento en tanto que no la tomaron, como material recurrente en las actividades, sino que las lecturas y las reflexiones fueron seleccionadas de manera aislada a las realidades y el contexto de los estudiantes, con el fin de cumplir con las directrices de los Lineamientos y Estándares curriculares de Lengua Castellana, consignados en el plan de área.

Aquí se evidenció entonces, una desarticulación entre el discurso del docente y sus prácticas expresadas en las guías elaboradas.

En un tercer lugar, los ajustes que se hicieron al currículo fueron de tipo formal, pues las actividades y contenidos se transmitieron a través de guías quincenales o veintenales en las que se seleccionaban algunas temáticas o ejercicios que los docentes consideraban relevantes para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de lectura, escritura y oralidad. El proceso de evaluación consistió en la entrega de las guías con las actividades desarrolladas a tiempo, en orden y con claridad y se retribuían en una breve retroalimentación que el docente enviaba vía WhatsApp o correo electrónico a los estudiantes con la nota numérica y las sugerencias para próximos trabajos. Cosa distinta se hizo en la presencialidad cuyas clases eran planificadas en un formato llamado secuencia didáctica, en el que se programaban las actividades de las diez semanas de un periodo. La guía académica seleccionó algunos de esos ejes que el docente consideró primordiales para el fortalecimiento de competencias.

Las posibilidades y limitaciones a las que se enfrentaron los docentes de lenguaje durante la pandemia, se pudieron vislumbrar en el esfuerzo que hicieron por llevar una continuidad en los *ejes de los estándares* que se manejaban en presencialidad, y que estaban direccionados por el plan de estudios, el cual no se modificó, sino que se seleccionaron contenidos, temáticas y actividades que se consideraron propicias para el fortalecimiento de habilidades y competencias. Algo que favoreció el ejercicio de la escritura, fue la recurrencia a solicitar ayuda de los padres para indagar sobre saberes populares como en el tema de mito y leyenda, o la explicación de proverbios y refranes. También la invitación de leer en familia algunos capítulos del libro seleccionado para el plan lector.

La actividad de escritura según las entrevistas de algunos docentes permitió que algunos estudiantes realizaran una catarsis para desahogar y expresar todos los sentimientos y emociones que contenían debido a la angustia de la enfermedad y el confinamiento, así como la posibilidad de expresarse sin restricciones a sabiendas de que el único que iba a leer y escuchar sus escritos era el profesor, entonces podían expresar libremente sus perspectivas sobre alguna temática o situación sugerida.

Otro aporte favorable fue el uso de grupos de WhatsApp en los que los profesores podían enviar videos explicativos de las actividades, teniendo en cuenta que no todos asistían a las clases que se daban en las plataformas virtuales, ni podían acceder a Classroom. Si no había posibilidad de participar de ninguno de los dos medios tecnológicos, los padres de familia podían reclamar las guías impresas en el colegio, las cuales contenían toda la información necesaria para el desarrollo de las actividades. De esta manera, se intentó reducir un poco la brecha educativa entre aquellos que tenían conectividad con los que no, aunque esto implicara el sacrificio y el esfuerzo del docente, quien tenía que pensar en distintas maneras de hacer llegar la información a sus estudiantes.

Sin duda la limitación más grande que se evidenció fue la falta de conectividad de la mayoría de ellos, a quienes les era imposible participar de las reuniones virtuales que se realizaban a través de plataformas digitales como Meet o Zoom, porque no contaban con internet de banda ancha en el hogar o con un computador de uso exclusivo para ellos. La mayoría recurría a planes de datos o solo contaban con uno o dos celulares para toda la familia. A pesar de que es un colegio ubicado en el casco urbano del municipio, la mayoría de sus estudiantes vivían en veredas y esto afectaba la comunicación de algunos de ellos con los docentes. Debido a esto algunos estudiantes desertaron del proceso escolar, puesto que la comunicación con ellos o sus padres era nula.

Otra limitación fue la desmotivación y falta de autonomía de la mayoría de los estudiantes a quienes había que contactar reiteradamente para preguntarles los motivos por los cuales no habían entregado sus actividades, ofrecerles, de ser necesario, una explicación personalizada, y acordar unas fechas de entrega diferentes para poder suplir los compromisos académicos. De no ser posible la comunicación directa con el estudiante, hubo que recurrir a la llamada del padre de familia o acudiente con el fin de llegar a acuerdos para la presentación de las actividades retrasadas. Algunos, también prefirieron entregar las actividades en la última semana de cada periodo y en tales casos se evidenció la copia de actividades de otros estudiantes que sí habían entregado a tiempo. Esto implicó indiscutiblemente un desgaste para el profesor que tuvo que buscar la manera de comunicarse con los estudiantes y ser laxo para recibir actividades, incluso en semanas de cierre de notas, donde el trabajo de recepción y retroalimentación de actividades se multiplicó.

Por otro lado, las propuestas de enseñanza de la escritura en los materiales educativos elaborados por los maestros en tiempos de pandemia se centraron en la explicación de las propiedades del texto, el uso de conectores, signos de puntuación y la creación de diferentes textos narrativos (mitos, leyendas, cuento, descripción de diferentes situaciones y objetos), la explicación de refranes, proverbios, dichos populares, creación de preguntas y respuestas a partir de textos discontinuos, identificación de errores en los textos, organización de ideas en un párrafo, recuento de la lectura de cuentos y fábulas teniendo en cuenta el orden secuencial del relato y su superestructura, así como la creación de textos expositivos e instructivos.

Sin embargo, al comparar las actividades enviadas en las guías del primer periodo, se observó que estas no concuerdan con los ejes de los estándares propuestos en el plan de estudios, pues en este se proponía la realización de un texto oral con fines argumentativos,

así como la realización de hipótesis para el mismo. Aquí se evidencian los ajustes que los profesores realizaron al currículo, teniendo en cuenta que los estudiantes de sexto del año 2021, culminaron su último nivel de primaria también en pandemia y la transición hacia el bachillerato iba a ser mucho más difícil de lo que ya es en la presencialidad.

Por otro lado, es interesante que los docentes continuaron con las actividades de plan lector o la realización de pruebas diagnósticas al inicio de año, que se hacían en la normalidad académica. La recurrencia a contenidos se limitó a temáticas que realmente necesitaban una explicación para ampliar los conocimientos previos del estudiante y así realizar las actividades sin vacíos conceptuales. Estas explicaciones fueron sintéticas e iban acompañadas de ejemplos para una fácil comprensión del estudiante. Por todo esto, se evidenció cierta distancia del modelo de un currículo tradicional en el que lo importante es memorizar contenidos. Las actividades permitieron que el estudiante afianzara conocimientos previos y los aplicara en actividades más prácticas como la creación de textos, sin embargo, se puede considerar un inicio frente a la pedagogía de Giroux quien propone la escritura como una manera de resistencia, que reflexiona sobre la desigualdad y la injusticia social y frente a las cuales hay que reaccionar para romper con ellas.

Al identificar las concepciones que tienen los profesores sobre el currículo y la enseñanza de la escritura en la educación escolar, se puede decir que, si bien los docentes tienen una concepción del currículo que supera la perspectiva tradicional que menciona Posner, se encuentran ligados a la perspectiva tecnológica en la que predomina el discurso de la enseñanza por competencias y estándares. Aunque sus discursos tienden hacia una perspectiva constructivista en la que la comprensión de saberes les permita a los estudiantes crear concepciones e interpretar las realidades, son dependientes de los estándares que, según el plan de estudios, deben fortalecer en cada nivel académico.

En cuanto a la enseñanza de la escritura se notó un interés por superar la visión conductista y mecanicista de la escritura en tanto que lo más importante para los docentes es el contenido de los textos y la forma como los estudiantes argumentan las ideas en el texto, sin limitarse a la morfosintaxis de las oraciones o a las reglas ortográficas. Sin embargo, se recomienda diseñar estrategias que tengan en cuenta la planificación, la textualización y la revisión de cada escrito elaborado por los estudiantes y observar a su vez, si la propuesta o modelo que cada docente sigue es el más adecuado.

Dentro de la práctica docente hay que dejar claro que la escritura es un proceso cognitivo, individual, y a la vez social y cultural que irrumpe en todas las actividades del ser humano y por lo tanto es preciso desarrollarla lo mejor posible en el aula, de tal manera que se dote de sentido y significación para los estudiantes y así la sientan como un medio de expresión de ideas, pensamientos y sentimientos.

7. REFERENCIAS

- Arias, N. y Rincón, W. (2021). Educación básica y media durante el aislamiento social en la pandemia de covid-19: implicaciones para el derecho a la educación. *Panorama*, 15(29), 176–204. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.2622>
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.
- Arias, F., y García, M. (2015). Lineamientos curriculares, estándares y competencias en lengua castellana. De la indómita objetividad industrial a la inocua subjetividad de los estudiantes. *Praxis & Saber*, 6(12), 269-289.
- Aterrosi, A., Villegas, F. y Pardo, C. (2019). Evaluación de la escritura a gran escala: análisis de la prueba de escritura del Tercer Estudio Comparativo Y Explicativo (TERCE). *Educación*, 28 (55), 9-26. <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.001>
- Botello, S. (2013). *La escritura como proceso y objeto de enseñanza* [Tesis de maestría, Universidad de Tolima]. Archivo digital. <https://core.ac.uk/download/pdf/51067996.pdf>
- Buitrago, R. y Molina, G. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia -covid -19-. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(1),1-16. <https://doi.org/10.19053/22158391.12551>
- Bustamante, G. (2003). Competencias y evaluaciones masivas en Colombia. Una mirada desde Bourdieu. *Pedagogía y Saberes*, (18), 33-44. <https://doi.org/10.17227/01212494.18pys33.44>
- Bustamante, G. (2006). Sobre los estándares para educación en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (2), 43-57. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys43.57>

- Camilloni, A. R. W. de. (2009). *Estándares, evaluación y currículo*. Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), 3(3), 55-68.
http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf
- Cassany, D. (1989) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Ediciones Paidós.
- Cassany, D. (2004). *La cocina de la escritura*. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/taller-de-textos-leer-escribir-y-comentar-en-el-aula.pdf>
- Cassany, D. (2009). *Leer para Sofía*.
https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22473/Cassany_leerparasofia.pdf?sequence1
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14, (1), 61-71. Universidad del Bío Bío Chillán, Chile.
- Díaz, A. (2011). *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*. 2(5), 3-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>
- Díaz, J., Gama, A., Niño, L., Tamayo, A. (2016). *Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Eisner, E, y Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. (Masilla, J. Trad.) Mc Publishing Corporation.
- Espinosa, M. (2018). *La enseñanza de la escritura en la escuela: qué, cómo y por qué enseñan así los docentes* [Tesis de doctorado, Universidad Diego Portales y Universidad Alberto Hurtado]. Archivo digital.

<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/24204/DEDUEspinosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Paidós.

Freire, P. (2002) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
<https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/06/Paulo-Freire.pdf>

Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformadores. *Profesión docente*, (15), 60-66.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Amorrortu Editores.
<https://detemasytemas.files.wordpress.com/2012/01/giroux.pdf>

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo Veintiuno Editores.
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%20/Giroux.%20Teor%C3%ADa%20y%20resistencia%20en%20educacion.%20Cap.%203.pdf>

González, K. (2018). *El currículo y sus efectos en la enseñanza de lengua castellana: un estudio de caso en secundaria* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes].
 Archivo digital. <http://hdl.handle.net/1992/34591>

Grupo DIDACTEXT. (2003) Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico. 15, 77-104. <https://www.ucm.es/didactext/file/1-05>

Gutiérrez, Y. y Rojas, Y. (2003). Acerca de los estándares curriculares en lengua castellana. *Frente a los estándares curriculares. El caso de la lengua castellana y la literatura* (pp.45-50). Cooperativa Editorial Magisterio.

Humánez, M. (2015). *Problemas y retos de los estándares de lengua castellana: una mirada desde la perspectiva sociocrítica - estudio de caso en la Institución Educativa Camilo*

- Torres, Montería- [Tesis de maestría, UPN]. Archivo digital.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/914>
- Icfes, (2017). *Guía de orientación. Saber 5°*. Bogotá: Dirección de Evaluación, Icfes.
<https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/16869753/Gu%C3%ADa+de+orientaci%C3%B3n+Saber+5.%C2%B0+2017.pdf/be011c44-c899-ff54-bc9a-6c3fd5226aee?version=1.0&t=1663175534985>
- Icfes, (2019). *Marco de referencia del módulo de comunicación escrita. Saber Pro y TyT*. Bogotá: Dirección de Evaluación, Icfes.
<https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/10478628/Descargue+AQU%C3%8D+el+marco+de+referencia+-+Comunicaci%C3%B3n+Escrita+Saber+Pro.pdf/c31579e6-e540-a74e-a18d-5dcce4113a27?version=1.1&t=1657148778919>
- Lorenzati, M., Blazich, G. y Arrieta, R. (2019). Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos. *En Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a06>
- Magendzo, A. (2002). Derechos humanos y curriculum escolar. *En Revista IIDH*, (36) 327-339. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/R06835-12.pdf>
- Martínez, M., Leguizamón, M. y Cardona, D. (2021). Pandemia y Trabajo Docente en Colombia: Lecturas en contexto. En *Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana*. IEAL/CNTE/Red Estrado, Brasil, 129- 166.
<https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/ebook-2-trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-1.pdf>
- Martínez, K. (2021). Leer y escribir en tiempos de pandemia. *Educación y ciudad*, (41), 71-86. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2021.2530>

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. (2).
https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002) *Estándares Básicos por Competencias*. 18-45.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de educación*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*.
Magisterio.
- Monsalve, J. (2020). Potenciar la escritura antes y durante la COVID-19: contraste entre dos secuencias didácticas. *Academia y Virtualidad* 14(1), 87-99.
<https://doi.org/10.18359/ravi.5265>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Mostacero, R. (2017). Modelos para enseñar y aprender a escribir: bosquejo histórico. *Lenguaje*, 45 (2), 247-274, Universidad del Valle. 10.25100/lenguaje.v45i2.5272
- Niño, L. y Gama, A. (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización o posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? Revista electrónica *Interuniversitaria de formación del profesorado*, 16 (3),163-176. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217029558011.pdf>
- Ong, W. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. Fondo de cultura económica. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/2/NT_Ong_Unidad_2.pdf

- Popham, J. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no pueden medir la calidad educativa? Tomado y traducido de *Educational Leadership*, 56(6), 1 -11. ASCD editores.
- Posner, G. (2004). *Análisis del currículo*. México.
- Quiza, A. (2018). *Evaluación del currículo del área de lengua castellana en relación con las pruebas saber 11* [Tesis de maestría, Uniminuto]. Archivo digital. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/9998>
- Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia?*, Universidad de San Andrés, 1-16. <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/05/Pedagogia-de-la-excepcion-Como-educar-en-la-pandemia-Axel-Rivas.pdf>
- Rodríguez, M., Bojacá, B., Jaimes, G., Morales, R. y Pinilla, R. (2003). Consideraciones preliminares sobre los estándares curriculares en el área de la lengua castellana. *Frente a los estándares curriculares. El caso de la lengua castellana y la literatura*. 83- 97. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez, L. (2009). *Nuevas metodologías para una didáctica de la escritura como proceso funcional-comunicativo: los proyectos, el marco común europeo de referencia para las lenguas y el portfolio*. *Bordón* 61 (3), 121-136. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28761>
- Roman, M. y Diez, E. (1990). *Curriculum y aprendizaje un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*.
- Suárez, S. (2018). *Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza en grado cuarto* [Tesis de maestrías, Universidad Pontificia Javeriana]. Archivo digital. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.35209>

- Tovar, D. (2020). *Fortalecimiento de la comprensión y producción textual en estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma De Bucaramanga]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/12120>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>

ANEXOS

ANEXO A

FORMATO DE ENTREVISTA

Querido docente:

La siguiente entrevista se realiza para utilizarla como insumo dentro del trabajo de investigación titulada “*Representaciones de los docentes frente al currículo y la escritura en el área de lenguaje dentro de grado sexto durante tiempos de pandemia*”, el cual tiene como objetivo principal indagar acerca de las representaciones que tienen los docentes sobre el currículo y los ajustes que se le realizaron en pandemia con respecto a la enseñanza de la escritura dentro del grado sexto. Para ello se le solicita su valiosa colaboración para responder a las siguientes preguntas, ya que los aportes que me pueda ofrecer enriquecerán mi investigación. Agradezco su amable colaboración.

Primer Bloque:

1. ¿En qué área se desempeña?
2. ¿Cuánto hace que trabaja en la Institución?
3. ¿Cuál es su formación académica?
4. ¿Cuántos años lleva ejerciendo la labor de docente?
5. ¿En qué cursos da clase actualmente?

Segundo Bloque:

6. En su práctica docente, ¿Cómo hace la planeación de clase?
7. ¿En qué se basa para hacer esta planeación o secuencia? ¿Se basa en los estándares, en los DBA, en las mallas curriculares u otra?
8. En la institución, ¿Tienen un documento de Plan de área, lo conoce, qué dice este documento?, ¿Qué contiene el plan de área de Lenguaje?
9. ¿La IE orienta un formato?, ¿qué contiene este formato?
10. ¿Ha realizado ajustes curriculares en su plan de área?, ¿qué tipo de modificaciones realizó en tiempos de pandemia?, ¿por qué considero esos cambios?
11. ¿Sigue usted algún texto escolar o libro guía para programar sus clases?
12. ¿Qué discurso maneja acerca del currículo? ¿Cómo lo vive, lo aplica o lo manifiesta en el aula?

Tercer bloque:

13. ¿Cuándo decide fortalecer la producción textual en el aula, qué tipo de texto se inclina a realizar con sus estudiantes y por qué?
14. ¿Con qué tanta periodicidad recurre a la enseñanza de la producción escrita?
15. ¿qué nivel de importancia le sugiere el desarrollo de la escritura en los estudiantes?, ¿es pertinente el tiempo que en realidad emplea en esta habilidad?
16. ¿Qué dificultades, a nivel general, nota para la enseñanza de la escritura?
17. Describa algunas experiencias significativas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en tiempos de pandemia
18. ¿Qué entiende usted por escritura?
19. ¿Qué perspectiva de la enseñanza de la escritura utiliza o conoce?

20. ¿Qué avances, logros o sorpresas ha obtenido cuando fortalece el aprendizaje de la escritura?
21. ¿Qué sugerencias tiene acerca de la enseñanza de la escritura para los demás maestros o para la institución en general?
22. ¿Qué beneficios cree que trae consigo la enseñanza de la escritura?
23. ¿Qué tipo de procesos de pensamiento considera que desarrolla el estudiante al practicar la escritura?

Cuarto bloque:

24. Teniendo en cuenta que la pandemia trajo consigo muchos cambios, mencione cuales fueron los que más se notaron con respecto a su practica docente cotidiana
25. ¿Cómo se sintió frente a esa situación?
26. Cómo hacía la planeación en la pandemia?, ¿cambió drásticamente?
27. Durante la pandemia, ¿realizó algunas actividades relacionadas con la producción escrita?, ¿cuáles realizó?, ¿cómo le fue con ellas?
28. ¿Qué clase de actividades o ejercicios relacionados con la escritura realizó en pandemia?
29. ¿Consideró la pandemia una oportunidad o un obstáculo para fortalecer la habilidad comunicativa escrita en los estudiantes? Explique sus consideraciones al respecto.

ANEXO B

Entrevista N°1

ENTREVISTADO: profesor número 1 (P1)

ENTREVISTADOR: Mónica Antonio (MA)

Primer Bloque:

1. MA. ¿En qué área te desempeñas?

P1. Lenguaje

2. MA. ¿Hace cuánto que trabajas en la institución?

P1. Siete años

3. MA. ¿Cuál es tu formación académica?

P1. La última es magister en pedagogía

-MA. ¿Y en pregrado?

P1. Licenciado en humanidades y lengua castellana

4. MA. ¿Cuántos años llevas ejerciendo la labor docente?

P1. 12 años.

MA. Ya arto. Yo también llevo 12 años.

5. MA.-¿en qué cursos das clases actualmente?

P1. En once y en sexto

MA. Mi trabajo como tal se centra en el grado sexto, teniendo en cuenta que varios profes damos en sexto, entonces para tener la mirada de todos ellos.

P1. ¿Solo tiene que estar enfocado en sexto?

MA. No pues digamos que a nivel general pero si un poquito más en sexto.

Segundo bloque:

6. -MA. ¿En tu práctica docente haces planeación para las clases?

P1. Claro que sí.

MA. ¿De qué manera las realizas?

P1. Cada bimestre, cada periodo, se hace la planeación de acuerdo a lo que nos solicita el colegio.

7. MA. ¿Hay un documento de área en la institución?

- si lo conocemos que es el plan de área.

P1. Si el plan de área

MA. Sobre eso, ¿qué contiene el plan de área que tú conozcas?

P1. Pues el plan de área de la asignatura hace 2 o 3 años, en 2018 o 2019 fue renovado y ahora es un plan que se centra más en el desarrollo de las competencias del lenguaje de los estudiantes, la escritura, la lectura, la oralidad, si, esas competencias que son básicas, la parte también de la escucha, entonces va más allá del tema y aunque se tratan los temas predispuestos para la asignatura, por lo general el enfoque o el aprendizaje se da en el desarrollo o en el fortalecimiento sobretodo de las habilidades de los estudiantes un plan que

se centra más en el desarrollo de las competencias del lenguaje de los estudiantes, la escritura, la lectura, la oralidad, si, esas competencias que son básicas, la parte también de la escucha, entonces va más allá del tema y aunque se tratan los temas predispuestos para la asignatura, por lo general el enfoque o el aprendizaje se da en el desarrollo o en el fortalecimiento sobretodo de las habilidades de los estudiantes

- MA. *O sea no nos limitados a los contenidos sino a las necesidades del estudiante.*

P1. El contenido es como un medio, es un medio, es el tema, pero pues muchas veces hay temas que ya son obsoletos porque se pueden estudiar de maneras diferentes, como la ortografía, no, uno la ortografía la aprende más leyendo que...

- MA. Haciendo planas

P1. Si, haciendo planas.

8. MA. ¿Tú sabes en que se basa la secuencia del colegio?, o sea, ¿la que realizamos para la planeación de clase?, ¿Cómo qué contenido tiene?

P1. Pues al igual se basa en el plan de área y el plan de área, valga la redundancia, busca desarrollar, fortalecer las competencias del lenguaje, la secuencia debe responder a eso, desde los parámetros planteados por el plan de área institucional en primer lugar, por los lineamientos curriculares de la asignatura y por los DBA, que son como los tres insumos que tenemos para construir nuestras planeaciones, y pues también obviamente a partir de los contextos en los que nosotros trabajamos como se debe planear para diferentes contextos. Yo creo que está compuesta de eso y pues ya cosas puntuales pues obviamente, los objetivos de la planeación, los espacios como se van a desarrollar las diferentes situaciones en el aula, los espacios académicos por decirlo a alguna manera, y la evaluación, las actividades que se van a desarrollar, como se evalúan esas actividades desde que perspectiva, teniendo en cuenta también el sistema de evaluación.

9. MA. ¿tú utilizas un texto escolar para programar las clases o de donde sacas tu información?

P1. No, yo no utilizo texto guía o escolares, ellos tienen un nombre, bueno Santillana, yo no los utilizo, yo por lo general planeo o busco información acorde al tema, por ejemplo, con once en este momento, vamos a comenzar a hablar de literatura griega, entonces la idea es dar como un pequeño esbozo de lo que fue Grecia en literatura catadrático, a partir de ahí mostrarles un video que encontré de una tragedia que me gusta mucho que es “Prometeo encadenado” por la metáfora que implica, después de eso vamos a ver una canción que estaba escuchando que es de un grupo de rock, que es una canción que habla sobre esa tragedia, entonces la idea es que los estudiantes comiencen a hacer esas relaciones entre lo que pasa en la tragedia como tal, lo que dicen estos cantantes, estos músicos, frente a lo que significa Prometeo para ellos, y por último hay un texto académico que se llama “la tragedia de Prometeo encadenado” que es un texto como de los 80’s, que es un análisis de cómo Prometeo encadenado es una metáfora de un ser que se revela contra los dioses y que le da la luz y el conocimiento a los hombres, entonces es un texto muy académico. Desde esas tres vertientes se hace un análisis, la idea es que ellos comiencen a partir de eso a construir una mini tragedia, en 100 palabras que tenga como esas características de la tragedia, que tengan también su situación moral que implique sus reflexiones, pues esa es la idea, no.

- MA. *Digamos en sexto haces también así lo mismo, ¿cómo en el cuento “continuidad y los parques” cierto?*

P1. Si, yo busco como el texto que se me acomode al propósito o al objetivo que tengo en la clase. Por ejemplo, en sexto, la continuidad de los parques tiene que ver con eso, precisamente, vamos a hablar de la construcción de un cuento corto, entonces dentro de los elementos del cuento pues está el elemento sorpresa, y *continuidad de los parques* lo maneja porque uno a la final como que no sabe discernir si es realidad o ficción, o en qué momento la historia se convierte en una o en otra, entonces para los estudiantes se convierte en un vivo ejemplo de cómo mostrarlo, muchas veces el libro de texto, el libro Santillana, contempla solo los temas reducidos y no permite que el estudiante como que haga un verdadero proceso de pensamiento, que es lo importante, el estudiante piensa, ahí es donde aprende.

10. MA. ¿La IE orienta un formato?, ¿qué contiene este formato?

P1. Respondida en la pregunta 8

11. MA. ¿Has realizado ajustes curriculares en el plan de área? Bueno sobre todo centrados en la parte de la pandemia. ¿te tocó hacer ajustes?

P1. Precisamente el plan de área tiene esa virtud y es que como es tan amplia permite que uno desarrolle las competencias desde diferentes aristas entonces a usted no lo coarta, el plan de área a pesar de que tiene ese direccionamiento es muy fluido, muy flexible, uno se puede ir por un lado o por el otro y a partir de él uno puede construir una clase ya sea virtual, o una clase presencial, o una clase catedrática o sea, si, depende de cómo usted lo vea, entonces, el último ajuste se hizo en el 2019 y de ahí en adelante no se han hecho más ajustes porque consideramos que como área que el plan está bien, que funciona, seguramente más adelante.

12. MA. Bueno, en cuanto a lo del plan de área que conforma el currículo, ¿qué otros componentes crees que tiene el currículo?

P1. Pues, ahí uno puede hablar de esa realidad de esa dualidad, del currículo que está ahí en el pensum y el currículo oculto, el que uno maneja dentro de ya la práctica y dentro de su saber pedagógico, todos tenemos como esas estrategias propias de cada uno de nosotros que nos permiten, o que han sido funcionales a través de nuestra experiencia y que a veces hay que cambiar. En cuanto al currículo frente a lo que plantea el plan de área, otra vez volver a esto, valga la redundancia, el plan como que, permite que usted maneje los temas, no a su antojo, sino desde su mirada pedagógica, desde su construcción así didáctica, entonces eso le permite a uno como bueno, ¿qué tan importante es para los estudiantes conocer, por ejemplo, no sé, la literatura rusa?, tal vez sea más importante ver cómo desde Mario Mendoza uno puede concebir los problemas del mundo actual, y eso ya lo puede uno transmitir en torno a todo lo que implica la literatura, entonces, sí, el currículo nos da la amplitud de no tratar todo desde un texto escrito o un texto continuo, sino también podemos hablar de todas las diferencias, no hay como un sesgo, en el currículo no hay un sesgo, sino que nos permite y depende de cómo cada uno lo ve, si, y eso es lo chistoso porque somos seis profes creo, o cinco profes de español y todos manejan el currículo de una manera distinta, pero obedecen a lo que el currículo plantea.

Tercer bloque:

13. MA. Bueno, en esta parte nos vamos a centrar como tal en el ejercicio de la escritura. Entonces en la primera parte de lo que te estaba preguntando obedece como tal al currículo, o sea, mi tesis como tal comprende tres fases, por decirlo así, el currículo, la

escritura y el proceso de pandemia, como se vivió la pandemia y que actividades se realizaron en la pandemia, entonces vamos a pasar a la parte de la escritura para que tú me des tu opinión sobre eso.

Entonces dice, ¿qué clase de actividades o ejercicios has realizado que estén relacionados con el proceso de escritura en los estudiantes, sobre todo en la pandemia?

P1. Bueno, yo siempre he pensado que la escritura se debe dar por una motivación, uno no puede escribir sobre algo que uno no quiere escribir, pues yo lo he pensado desde mi proceso escritor cierto, debe haber una motivación, cuando yo escribir la tesis de pregrado nos dieron la oportunidad de creación literaria, era una novela, entonces uno escribe eso con mucho ánimo, si, tal vez no con el mismo ánimo con que hubiera escrito un proyecto de investigación más común, entonces siempre me he visto motivado a escribir, pero es una motivación propia, y yo también busco que los estudiantes encuentren con esa motivación, entonces por lo general los ejercicios que hago parten de sus vivencias, yo siempre empiezo los ejercicios de escritura con relátame cual es día más importante de su vida, cual es el día en que se ha sentido feliz, cual es el día más triste más duro de su vida, relátame como conoció a su mejor amigo, hágame una descripción de su casa. Por ejemplo ahorita en sexto, que lo hicimos también en pandemia con los sextos de la época les pedía que hicieran una descripción de su hogar, estamos leyendo *el país más hermoso del mundo* y es un libro con un contenido poético abundante, si, y como que, pues los niños se asombran de que los chinitos vayan de vacaciones al sol, entonces yo les decía, van a llevar todo ese lenguaje poético a describir su casa, entonces, obviamente salen trabajos en los que se hace una descripción meramente física, habrá otros estudiantes que van a hacer una descripción más literaria, y van a encontrar como poder a través de la escritura hablar de lo que ellos son, yo considero que esos ejercicios son buenos, porque al hablar de lo que uno sabe le permite ser más fluido al momento de la escritura, que era lo que decía Bruner, “un hombre capaz de mostrar conocimiento cuando es capaz de narrarlo”, pero muchas veces uno como que los pone a escribir sobre cosas que ellos no saben y obviamente...

(MA. No fluyen las ideas porque no tiene nada de imaginación sobre eso)

Si porque el trabajo no tiene ninguna motivación y además, yo creo que hay un punto clave en el que el estudiante debe sentirse motivado, y eso es pues con sexto, yo utilizo, por lo general ese tipo de escritos muy ligados a lo que ellos son y pues uno se encuentra con cosas bonitas. Hoy por ejemplo les puse a hacer “describe su casa”, en pandemia funcionaba de la misma manera, le mandaba un poema de José Asunción Silva y a partir del poema ellos tenían que hacer un ejercicio de escritura pero que tuviera que ver con ellos, de una poesía imitándola, entonces tenían que utilizar la misma estructura el poema pero con sus palabras, con las mismas rimas, pero hablando de algo que ellos sintieran, entonces por ejemplo, relate en un poema cual fue el momento más triste de su vida, entonces por lo general los niños relacionan la tristeza con la muerte de sus seres queridos, animales, y salen cosas muy bonitas, y después de eso pues ya, teniendo en cuenta como ese primer boceto, uno apunta a corregir las cuestiones de forma, más que de fondo, de forma de la escritura, que lastimosamente son amplias, entonces para acompañar ese proceso escritor hay considero que necesariamente los estudiantes deben leer, y deben leer con rigurosidad, y deben leer en voz alta, y deben leer por lo menos una hora de mis clases a la semana, en cualquiera de mis cursos que doy clase, los estudiantes tienen leer, y es un proceso de lectura muy tradicional porque es un proceso de lectura en voz alta en el que yo leo, ellos me acompañan, en algún momento le solicito a algunos de ellos que lean con el fin de que ellos, primero evidenciar que estén haciendo el ejercicio y segundo que ellos también lean en voz alta porque el cerebro

cuando se hace lectura en voz alta hace un doble proceso, primero que es decodificar y segundo que es volverlo a llevar, eso es difícil para el cerebro, entonces para mí eso es importante, y eso mejora, yo creo que durante un gran lapso de tiempo eso mejora porque el proceso de escritura porque los niños aprenden, el cerebro imita.

14. MA. ¿Con que tanta periodicidad recurre a la enseñanza de la producción escrita? o sea, bueno, según lo que me has contado es como una actividad constante, si?

P1. Es que yo creo que uno debe estar como en función de esas cuatro competencias básicas del lenguaje. Primero que escuchen, es importante que escuchen. También es importante que sepan expresarse a través de lo oral, entonces todo eso uno lo está utilizando constantemente, y la escritura, el proceso es riguroso en el sentido de las actividades, hay actividades que están enfocadas directamente en escribir, pero no desde un modelo, o sea este es el modelo de escritura y escriba un párrafo deductivo, no sino desde lo que ellos construyen, en los grados pequeño, entonces por ejemplo en sexto es muy habitual que todo el tiempo estemos escribiendo, pero escribiendo cosas cortas, breves, como cuentos cortos, una noticia corta, ideas, me gusta mucho que escriban frases, ideas, por ejemplo, leemos un texto entonces saquen diez ideas frente a lo que dice el texto. Porque la escritura comienza ahí, con esa capacidad de establecer ideas y después conectarlas, y después se les pide que se conecten.

MA. O sea que para ti la escritura es importantísima para el desarrollo del estudiante.

P1. En nuestra área, yo creo que es una función del docente de español que el estudiante escriba y que pueda escribir cualquier tipo de texto no solo desde un enfoque literario, sino desde una hoja de vida y ese tipo de cosas que muchas veces, como que se descuidan no, entonces a mí me parecía una vez que me encontraba un estudiante en la papelería mandando a hacer su hoja de vida, y pues, ni siquiera les dimos esas herramientas, si, entonces uno ahí como que se cuestiona, y es bueno que el estudiante tenga como esa capacidad, y entender la escritura también como un canal de manifestación, hoy en día que por las redes sociales nos permiten escribir y estar manifestándonos, es bueno escribir bien, creo que si, para mí es supremamente importante que escriban pero igual de importante es que lean, o sea es un proceso que es conjunto, si un chino no lee, no aprende a escribir, o por lo menos esa es mi experiencia en el colegio, a mí me gustó escribir después del colegio cuando comencé a leer literatura después del colegio fue que comencé a escribir, entonces muchas veces, debe buscarse como ese camino de motivación para que el estudiante escriba, lastimosamente como que es difícil de encontrarlo entonces, muchos veces la clase de escritura se vuelve como la escritura de textos que no tiene ningún sentido para el estudiante, pero que pues para el profesor lo satisface, pero entonces lo que aplican en español no lo pueden aplicar en otras materias y la idea es buscar esa integralidad, que un estudiante si aprendió a escribir o si hizo un buen párrafo en español, también tenga la misma posibilidad de hacerlo en otras asignaturas.

15. MA. ¿Cuáles son las dificultades que notas para la enseñanza de la escritura?

P1. Muchas, muchísimas, primero el proceso en la pandemia devalo un montón de procesos ineficaces, por ejemplo en primaria fue muy difícil para las profes consolidar los procesos de escritura, entonces yo siento que los niños que tengo ahorita en sexto a pesar de que su edad es de un niño de sexto, por lo general sus procesos escritores, lectores están muy por debajo de lo que uno espera, si, entonces, eso se devalo en la pandemia porque bajo la

falsa teoría de que un niño pasa solo con los trabajos que entrega, pues muchos papás hicieron los trabajos de los estudiantes y eso terminó en que los estudiantes no aprendieron nada , nada entonces fueron dos años perdidos, entonces una de las dificultades es el poco empeño académico que le ponen sus familias al proceso, o sea, viven en un proceso antiguo de lo que es la educación, si, los papas, pelean porque no se les dejan tareas , pelean porque los niños tiene que usar el celular en clase, aún esperan que después de la lectura haga algo y la verdad es que no, la verdad es que los pelaos aprenden de otra manera, y lo importante es que ellos aprendan, yo creo que una de las dificultades fueron esos malos acompañamientos de la familia en esos procesos. Segundo, no sé, como también tiene que ver con algo más sistemático que es la situación de la evaluación en el colegio, en la institución y es que es muy fácil pasar el año, entonces, no tiene nada que ver, un estudiante debe pasar el año, si pero entonces hay procesos muy laxos en primaria pues lo que yo considero que hace que los estudiantes avancen sin tener un procesos claro, entonces un encuentra niños en sexto que no saben leer, que no saben separar palabras, que no saben escribir, entonces eso obviamente, le echa a uno el proceso para atrás, muchísimo, muchísimo, porque uno pues se friega ahí mirando como suple todos esos vacíos que ya deberían estar, si, como Nacho decía, es que la forma es lo primero que aprenden lo niños, la forma, el fondo viene a desarrollarse después, pero ahorita llegan sin forma, y entonces a nosotros nos toca suplir eso y nosotros pues obviamente, nos demoramos en ese proceso más.

16. MA. Describe algunas experiencias significativas acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

P1. Bueno, dentro del proceso de escritura ha habido tres momentos buenos en mi carrera y es en este colegio, aquí en el municipio, antes de la pandemia se realizaba un concurso de escritura de cuentos donde se invitaba a todas la instituciones del municipio e instituciones educativas de otros municipios participaban aproximadamente, 200, 300, hasta 400 personas y siempre en esos procesos de escritura, mis estudiantes ocupaban los primeros lugares, para mí eso era supremamente importante, por ejemplo, tuve una experiencia con una estudiante que escribió un cuento que se llamaba “la cena” y era el tema en ese año era el embarazo en adolescentes, entonces “la cena”, a no “la llenura”, era que un tipo la invitaba a almorzar, un cuento como de 50 palabras, en el que había una pareja que todas las noches salía a cenar hasta que un día ella sintió la llenura y él al verla llena la abandonó, y ella ya no tenía con quien comer, así, cuento simple pero muy bien escrito, entonces ese tipo de procesos son bien bonitos porque pues, o sea lo escriben ellos pero uno estuvo ahí detrás, y otro proceso fue con una estudiante de 2019 que hizo un ensayo para el Banco de la República y tuvo un reconocimiento, entonces fue un ensayo que yo acompañe durante todo el proceso de escritura sobre economía y entonces uno dice bueno, y ese ensayo impulso a la estudiante a que esté estudiando ahorita economía en la nacional, entonces uno dice como esos procesos de escritura como pueden, eso como en lo macro como que haya un reconocimiento y lo otro en cuestiones simples como que un niño escriba en un texto escriba situaciones nefastas de su vida, pueda extrapolarlas ahí y que la escritura sirva como para hacer catarsis y que a partir de eso solo escriba sino que también entienda que la lectura es un proceso de catarsis, entonces es bonito ver como los niños se ligan a eso.

17. MA. ¿Qué es para ti como tal la escritura?

P1. Para mí la escritura es el único legado que nunca se ha perdido a través de la historia. Escribir es supremamente importante porque toda idea importante que se ha dado

en la historia está escrita, está escrita de alguna manera, entonces más allá de un proceso escolar o académica, la escritura realmente es una forma de manifestarse en contra o a favor de la vida, entonces para mí escribir es supremamente importante, reconozco mucho y admiro mucho a las personas que tienen la capacidad de escribir cualquier tipo de texto desde un ensayo científico, hasta una poesía, pues considero que son personas, héroes en vida no, entonces eso es lo mismo que uno busca transmitirle a los estudiantes, pues que entiendan que la escritura más allá de una plana, más allá de una tarea, más allá de unas palabras, es realmente la construcción del pensamiento de uno, de una idea que uno tiene frente a cualquier situación, para mí es supremamente importante. Como decía este man Vargas Llosa aprender a leer y escribir es de lo más importante que le puede para a una persona en la vida, es enserio...

MA. Es como una manera de expresar sus ideas para que queden plasmadas para siempre.

P1. Si o sea, en todo sentir, no más la Biblia, la Biblia es un texto escrito, o sea y todo lo que se ha hecho en nombre de la Biblia y todo lo que ha trascendido por años, miles de años, esa trascendencia no la ha tenido ningún otro tipo de arte, por ejemplo, y así con muchas cosas.

18. MA. ¿En cuanto a tu perspectiva de la escritura tú manejas un autor o un teórico especial?

P1. Me gusta mucho es estructuralismo de Van Dijk y me gusta mucho Chomsky dentro de la parte gramatical, también me gusta el formalismo, porque a mí me gusta mucho como la forma como se escribe, entonces, yo siempre, he buscado toda la situación de la crítica de la literatura y de la escritura, la he visto desde Van Dijk o Bajtin, a mí siempre me ha llamado la atención, pero obviamente desde esa postura social de la escritura, es lo que le llevo a mis estudiantes pero obviamente sin hablar que lo hace él, o sea es mi alimento, como mi teoría, desde donde yo analizo eso.

19. MA. ¿Encontraste la pandemia como un obstáculo o como una oportunidad para el desarrollo de esta habilidad?

P1. Las dos cosas porque es un obstáculo en el sentido en que uno no puede hacer un seguimiento real al proceso porque es virtual y lo virtual no es real, pero también yo creo que se dio un espacio como más de reflexión, un espacio donde el estudiante podía encontrarse consigo mismo y escribir, muchas de las cosas bonitas que sucedieron en la escritura, en la pandemia fueron porque el estudiante podría escribir sobre lo que estaba viviendo, sobre el miedo y la angustia que significaba vivir una pandemia, eso fue interesante.

20. MA. ¿Qué sugerencias tienes acerca de la escritura para los demás maestros o para la institución en general?

P1. Bueno, yo creo que uno como profe debe antes que nada encontrar como esas situaciones particulares en cada contexto de aula que le permitan a uno guiar su clase, y a partir de ahí planear. Yo creo que la institución carece de esos espacios de diagnósticos y a partir de ese diagnóstico, puede ser a través de una evaluación no tan formal, generar un espacio que le permita a uno entender, cuales son las verdaderas situaciones en el proceso escritor de los estudiantes y a partir de ahí comenzar a trabajar, yo creo que eso es lo primero que debe hacer uno como profe, ese diagnósticos, y como se puede hacer, pues, preguntando cosas tan simples a comienzo de año como, no sé, en 100 palabras descríbame uno de sus

días en vacaciones, cuál fue el mejor día de sus vacaciones, que hizo en vacaciones, una narrativa de eso, y a partir de eso que el estudiante le queda fácil decirlo porque lo conoce y lo sabe puede uno ya comenzar a ver qué tipos de problemas de escritura hay en la forma, por ejemplo, puntuación y todo eso, y a partir de eso empezar a trabajar, por ejemplo, una eventualidad que pasó ahorita es con los niños de sexto que llegaron de la pandemia con procesos de escritura que no se acomodan a la edad que ellos tienen, es un proceso de escritura anterior, diría yo que cuando trabajé con primaria niños de cuarto o de tercero, cuarto, comienzos de quinto, entonces uno dice como, a partir de eso uno no puede enseñar igual que ha enseñado en los otros sextos, tiene que conocer esa realidad, y muchas veces carecemos de eso, de cómo hacer ese análisis previo para comenzar a trabajar, nosotros hacemos la planeación sin eso.

21. MA. ¿Qué beneficios crees que trae consigo la enseñanza de la escritura para los estudiantes y para ti como docente?

P1. Pues les escritura es una herramienta vital para un académico, no, para una persona que quiera estudiar, pero más allá de eso, es una herramienta para que los estudiantes manifiesten sus ideas, para que puedan escribir sobre algo, y expresarse a partir de ello, hoy en día que está el boom de las redes sociales, del titter, del Facebook, del Instagram, la escritura pasa a ser un proceso tan formal como nosotros lo concebimos a algo mucho más informal pero que también implica que uno tiene que saberse manifestar adecuadamente en esos contextos virtuales, para no general confusiones, y muchas veces la falta de ortografía, la falta de signos de puntuación, evidencia de las personas carecen de ese tipo de competencia que lo que hace es que nos entendamos bien entre todos, es una manera de entendernos, de usar el lenguaje de manera correcta, para mí es importante en ese sentido, en el sentido de que también puede ser un vehículo de expresión, de expresión de sentimientos, de terapia, de escritura, de creación y también en el sentido de que la escritura están en todo momento dispuesta a servirle a uno, a funcionar en torno a uno, en una hoja de vida, en una carta de presentación, en un reclamo que uno tenga que hacer, en una solicitud, son cosas que se hacen a diario, en la vida adulta, por decirlo, usted va a hacer un reclamo sobre un celular y le dicen vaya y haga una carta solicitando que le cambien la SIM o que le devuelvan su número, usted debería tener la capacidad de hacer eso, saliendo de bachillerato, de escribir una carta bien escrita, lastimosamente, más allá de la estructura de los textos como tal, se trata de que los estudiantes tengan la competencia y no se les dificulte escribir un párrafo, entender, o también buscar ejemplos en internet, de cómo se escribe para que ellos utilicen la herramienta de la mejor manera, para mí escribir es vital y más es un proceso en el que cada vez el mundo se vuelve más digital y nos pide menos comunicación oral frente a frente y más como una educación virtual que por lo general es por medio escrito.

22. MA. ¿Qué tipo de pensamiento consideras que se desarrolla en el estudiante al practicar la escritura?

P1. La escritura es una forma de visibilizar el pensamiento, de aclarar el pensamiento, cuando un estudiante tiene la capacidad de escribir lo que piensa, estamos hablando de que está haciendo una narrativa, y como lo decía Bruner, está evidenciando el conocimiento, entonces la escritura puede ser ese fin, ese último punto en el que un hombre, en el que un niño entiende que su pensamiento lo puede llevar a palabras, y palabras no en el lenguaje oral sino en la escritura, implica un trabajo de pensamiento muy denso y muy profundo, con eso me refiero a que un niño que es capaz de escribir lo que piensa, es capaz de entender

también el mundo que está a su alrededor, por decirlo de alguna manera, yo por ejemplo pensaba en matemáticas, la matemática es muy difícil de enseñar, pero casi nunca se hace un ejercicio que proponía Bruner y era pedirle a los estudiantes que hagan esa narrativa, por ejemplo si hacen una factorización en álgebra, o si hacen una multiplicación, sería interesante, por ejemplo que ellos escribieran un párrafo explicando porque se da ese resultado y como fue el proceso, porque eso evidencia que el niño si puede, o sea es una forma de evidenciar el pensamiento, de mostrarlo, entonces la escritura sirve para eso, para mostrar lo que uno piensa. Los niños tienen muchas ideas pero no saben expresarlas y la escritura es una herramienta para expresar lo que uno piensa.

23. MA. Teniendo en cuenta que la pandemia trajo consigo algunos cambios, pues que ya los conocemos en cuanto a la educación sobre todo, ¿cómo te sentiste frente a esta situación, si cambiaron radicalmente digamos, tu manera de enseñar, o siguió siendo la misma pero con la diferencia de que era virtual?

P1. Obviamente uno tenía que repensar sus actividades porque la guía del profesor no era precisa, el profesor no estaba ahí, era simplemente un audio o un video explicando lo que tenían que hacer pero si permite generar como el uso, me sirvió para entender que el celular no es un enemigo, sino que es una herramienta muy útil cuando los estudiantes le encuentran un uso dentro de la materia, y este año y el año pasado desde que entramos, el celular se ha vuelto vital en la búsqueda de información en mis clases, en adquirir información, en leer artículos, entonces, el celular ya deja de ser un enemigo y uno no está pendiente de eso, uno no pelea contra el celular y el estudiante entiende que el celular tiene un uso también más allá de jugar o de las redes sociales, tiene un uso también académico y guardan ahí sus trabajos y bueno, esa fue uno de los aprendizajes. Otro, aprendí también a manejar muchos recursos digitales que le permiten a uno llegar a los estudiantes, lastimosamente por los recursos de los estudiantes, muchas veces esos recursos digitales que uno maneja se pierden, porque los estudiantes carecen de la conectividad suficiente, también me ayudó a pensar en que lastimosamente se dejó ver un sesgo de que la educación esta democratizada, a que me refiero con eso, se evidenciaba que los niños que tenían posibilidades de conexión tenían mejores procesos que los que no, entonces hablamos de que había una educación pensada más en cumplir con algo pero no en llegar a todos los estudiantes, entonces eso fue un proceso muy difícil y también le hace a uno como replantear como se evalúa, que pasa en la vida de los estudiantes, le permite a uno conocer más afondo las situaciones personales de cada estudiante, una comunicación más asertiva con los padres de familia, entonces hay muchas cosas buenas que dejaron un sesgo o dejaron un legado en lo que está pasando hoy en día, no, entonces duramos dos años utilizando el WhatsApp, utilizando otros medios y ahí lo que uno encuentra es que hay unos docentes que quieren volver a la normalidad y es a la normalidad absoluta antes del 2020 o sea a otra vez volver a esas mismas situaciones de aula, como hay otros docentes que comenzaron a utilizar las plataformas, siguen utilizando los grupos de WhatsApp, los recursos digitales y han enriquecido su práctica, entonces uno dice como, esa dualidad es graciosa porque uno, o por lo menos yo estoy en los segundos, en los que aún tienen sus grupos de WhatsApp, en los que utilizan plataformas digitales, en los que uno les envía recursos por internet, por el grupo, entonces, porque nos retrocedemos si el proceso nos mostró que estaba bien.

MA. Porque algunos profes están como negados al cambio, no.

P1. Renuentes, sí.

MA. Entonces no aceptan que las cosas ya cambiaron y hay que tomar otra perspectiva de la situación de la educación, ¿cierto?

P1. Sí, claro, yo creo o sea es que pues, es que un profesor tiene que evolucionar, es que eso es un problema del docente, el docente no puede ser estático, él tiene que evolucionar con las generaciones que enseña, entonces uno se va envejeciendo y no puede quedarse con los mismos recursos que utilizaba con las primeras generaciones que enseñó porque ya son diferentes, y uno nota esas diferencias tan sesgadas en las diferentes generaciones que uno enseña, entonces uno tiene que empezar a evolucionar con ellos, no a cambiar lo que uno es, pero si evolucionar en cuanto a lo que ellos les interesa y eso.

24. MA. Específicamente, ya centrándonos en la pandemia, ¿qué actividades realizaste relacionadas con la escritura?

P1. Con la escritura, entonces, me dediqué fuertemente a que los estudiantes construyeran frases, ideas cortas a partir de textos que leían, textos de todo tipo, no, videos, textos escritos, textos continuos y discontinuos, busqué una gran gama de textos que me permitiera que los estudiantes recolectaran u sacaran ideas a partir de esos textos, eso fue lo primero, lo que más trabajé también me gustó mucho trabajar la descripción como tal, entonces les pedía que tomaran una fotografía, y se hicieran un texto descrito, como una descripción a partir de esa fotografía, entonces eso como que le permitía al estudiante, conocer las cualidades de la escritura descriptiva y literaria y al mismo tiempo reconocer lo que le gustaba a él porque la fotografía tenía que ser algo de su agrado, también en muchos textos que tenían que ver con la opinión, la opinión frente a diferentes temas, diferentes situaciones, que se presentaban en los artículos que trabajábamos, también el planteamiento de metáforas, buscamos con el profe Felipe en filosofía, un trabajo transversal en el que se debían plantear metáforas llevar el pensamiento literal al pensamiento metafórico, entonces fue ese tipo de cosas lo que pudimos trabajar, reseñas literarias, reseñas críticas, que más trabajamos, hubo un trabajo que fue, por ejemplo, la escritura de una receta de cocina y de esa receta de cocina después debían ejecutarla en un video, la tarea como que eran tres niveles, el primero tenían que reconocer que es el texto instructivo, después hacer un recetar y después llevar ese texto instructivo a la realidad, a la práctica y eso, pues obviamente empezaba con el ejemplo que yo les daba porque yo hacía lo mismo, yo les mostraba mi receta, les mostraba el video del profesor cocinando y todo.

MA. ¡Uy! que chévere. Bueno, muchas gracias profe.

ANEXO C

Entrevista n°2

Entrevistado: profe número 2 (p2)

Entrevistador: Mónica Antonio (MA)

MA. Buenos días profe.

Querido docente:

La siguiente entrevista se realiza para utilizarla como insumo dentro del trabajo investigación titulado *representaciones de los docentes frente al currículo y la escritura en el área lenguaje dentro del grado sexto durante los tiempos de pandemia*, el cual tiene como objetivo principal indagar acerca de las representaciones que tienen los docentes sobre el currículo y los ajustes se realizaron en pandemia con respecto a la enseñanza de la escritura dentro del grado 6°. Para ello, se le solicita su valiosa colaboración para responder las siguientes preguntas, ya que los aportes que me pueda ofrecer, enriquecerán mi investigación.

Las primeras preguntas son como más a nivel general como para conocerte más.

1. MA. ¿En qué área se desempeña?

P2. En el área de Humanidades y Lengua Castellana.

2. MA. ¿Cuánto hace que trabajas en la institución?

P2. 11 años.

3. MA. ¿Cuál es tu formación académica?

P2. Bueno, licenciado, especialización y Magister.

4. MA. ¿Cuántos años llevas ejerciendo la labor como docente?

P2. Ya alrededor de 20 años

MA. En el ámbito privado y público, ¿si?

P2. Privado y público, si.

5. MA. ¿En qué cursos das clases actualmente?

P2. Actualmente sexto y noveno.

Bloque 2.

6. MA. Bueno, este bloque de preguntas que sigue es sobre todo como en la parte del currículo, ¿listo? ¿En tu práctica docente, cómo haces la planeación de clase y como la hacías antes y durante la pandemia?

P2. Bueno, antes de la pandemia digamos uno se ceñía mucho en la temática, pero ya con la pandemia hubo que cambiar, trabajar más que todo en la producción textual, en la lectura y la comprensión que es uno de los elementos fundamentales en el área de español para que los estudiantes por lo menos puedan analizar, interpretar y sobre todo que fueran textos cortos, es una de las diferencias, que los textos por lo menos, antes de la pandemia para realizar un taller, una guía eran más extensos pero ya en la pandemia como tal, mas cortos, para evitar que de pronto los estudiantes se cansen en la lectura, y también buscar que haya una combinación entre texto continuo y discontinuo porque a veces solamente nos quedamos en los textos continuos.

7. MA. ¿Tienes algún documento o hay algún documento en el área que conoces sobre la planeación de la clase?

P2. Sí, el documento que digamos que nosotros tenemos es de plantear por lo menos el objetivo del tema, el objetivo y viene por lo menos una parte de ambientación y ya lo que es la estructura de la clase, como tal, un inicio, un desarrollo, que ya es la parte donde se aborda la temática y al final el cierre, yo siempre trato de hacerlo con preguntas, a ver si los estudiantes captaron el mensaje o si hay algo, se nota algunas dudas, las hago encaminado a eso y la parte introductoria más que todo es a mirar cómo estamos trabajando, digamos, tenemos una parte acá, para mirar la situación de los pre-saberes. Porque es muy importante uno mirar el estudiante en una temática o en lo que no está abordando, saber qué conocen los estudiantes acerca de ese tema, o de esa situación, o de lo que vamos a estudiar y luego si avanzar desde donde los estudiantes tienen el conocimiento para que no se presenten lagunas es lo que trato de hacer.

8. MA. ¿Qué contiene el plan de área de lenguaje que tú sepas?

P2. El plan de área de lenguaje esta más que todo encaminado al desarrollo de las habilidades como tal, digamos de que el estudiante hable, de que el estudiante escuche, de que el estudiante escriba y también redacte, porque eso de redactar las cuatro habilidades una persona no puede ser buen de hablar bien, pero no escuchar. Eso es algo que debemos desarrollar en los estudiantes y de leer, pero también debe saber escribir. Porque hoy en día tenemos una situación con los estudiantes que algunos les gusta hablar, pero no les gusta escribir, otro le gusta escribir, pero no le gusta hablar, entonces yo pienso que el desarrollo de las actividades de español deben estar encaminadas, digamos a fundamentar, que el estudiante sea completo en esos cuatro aspectos, si el estudiante es completo allí, pues va a ser exitoso en su carrera estudiantil en cualquier área del conocimiento.

9. MA. ¿En qué te basas para hacer la Planeación de la secuencia utilizas un libro guía?

P2. No, yo no utilizo un libro guía porque yo pienso que el ceñirse a un libro guía es cómo estar enjaulado y no me deja a mí desarrollar o mirar qué necesidades se presentan en los estudiantes por lo menos una experiencia que te cuento ahora en este periodo, es que yo vi que los estudiantes estaban en noveno pero por la cuestión de la pandemia no se había desarrollado bien, por lo menos, lo que era el párrafo, cual era la estructura de un párrafo, que ellos identificaran una idea principal y una secundaria, si vi esa necesidad aunque es temática debía abordarse en octavo pero yo sé que por la situación de la pandemia no se hizo a fondo, entonces yo la programé en unas dos o tres semanas para mirar y trabajar eso, para que la temática que venía que ya era resumen, entonces tuviera una canalización y fuera complementada y entonces digamos se viera la apropiación de ese tema pero partiendo de acá, porque una cosa va relacionada con la otra.

10. MA. ¿Y tienes en cuenta los estándares y los DBA?

P2. si los estándares y los DBA y también abordamos los lineamientos curriculares porque uno debe estar encaminado a eso y también por lo menos el PEI del colegio, porque es muy importante, ya que el PEI del colegio está trabajando en la formación de valores, entonces nosotros no podemos ir por un lado y la institución planteando una cosa y los

estándares planteando otra, o DBA planeando otra, no, aunque eso se va a ceñir o acomodar a la parte de las necesidades que tenga el estudiante como tal porque cuando me llega un salón de clase y si uno ve que el estudiante ya desarrollo una nueva temática, para que la abordamos, ya tenemos que seguir avanzando.

11. MA. ¿la institución orienta un formato para hacer tu planeación?

P2. Sí, pero digamos que la institución aunque nos da un formato, nos deja libre para que nosotros podamos hacer la planeación, digamos la secuencia didáctica. La podemos hacer nosotros de acuerdo a lo que nosotros creemos conveniente que se debe abordar en la temática del periodo. No, como tal como ir a como que no dicen, esto es acá, no, es aparte si me ha gustado en el colegio, porque ellos no se centran en esa parte, aunque nosotros seamos libre de qué temáticas o cómo vamos a trabajar, en este caso que nosotros no estamos trabajando por temática, sino por competencia y partimos de una pregunta generadora a nivel de todos los periodos para poder abordar.

MA. ¿y qué otras cosas contiene este formato, es una secuencia didáctica, cierto?

P2. La secuencia didáctica tiene un objetivo, tiene los estándares y tiene los DBA, que se van a trabajar incluso por semanas porque dependiendo de las actividades que se van desarrollando los DBA son diferentes y los estándares son diferentes.

12. MA. ¿Has realizado ajustes curriculares a tu plan de área?

P2. si, digamos en algunos momentos, cuando uno ve que de pronto se quedó corta la temática, el desarrollo de la temática y que no alcanzó hay que hacerle algunos ajustes o hay veces que de pronto las actividades que uno programó, no están dando los resultados entonces hay que reorganizar por lo menos la actividad o hacer otro planteamiento de acuerdo a lo que uno ve, porque no es que porque ya planteamos, eso es algo muy importante que nos deja la secuencia que nos deja una parte que nosotros podemos cambiar la actividad, pero dejar la observación allí de porqué hicimos el cambio.

MA. Y digamos, ¿en la pandemia también tuviste que hacer ajustes?

P2. claro tuve que hacer ajustes, porque en el principio cuando empezamos, por la falta de experiencia en el trabajo virtual hicimos unas planeaciones, qué tenían mucha información y que de esa información o de demasiadas actividades, que lo iban a hacer, primero cansar al estudiante, segundo, por lo menos tantas preguntas, tantas cosas, confundir al estudiante, entonces trate de que por lo menos las actividades fueran más cortas, más concretas, pero manteniendo el mismo nivel de dificultad, no es que porque eran cortas, o porque eran esto, entonces iban a ser más fáciles, no, podían ser desde la misma complejidad para desarrollarla, pero buscando que fueran más cortas, primero que el estudiante no se cansara tanto porque te debería desarrollar tantas actividades, y segundo que por lo menos, él mirar, por lo menos unas 2 o 3 preguntas concretas de lo que debía hacer, entonces ya era más fácil.

13. MA. Bueno, ¿que entiendes tú por currículo, como lo aplicas en el aula o en tu práctica docente?

P2. es que yo pienso que el currículo es digamos la base de nuestras actividades. Porque nosotros no podemos ir a presentarnos a un salón si previamente no hemos hecho unas planeaciones, tanto de la planeación general que lleve el área y la planeación ya concreta de cada uno de nosotros cuando ya desarrollamos las actividades que hemos desarrollado, con base en la planeación general, porque recuerda que tenemos una planeación general que es para toda el área, pero después entonces viene una planeación de las secuencias que ya

son concretas y después de esa secuencia entonces viene la preparación de la clase como tal, porque ya no solamente se queda allí y allá porque allá están unos aspectos concretos, pero también tenemos ya que preparar la clase, cómo tal, como la voy a aplicar allá. Son varios pasos, partir de la planeación general, luego las secuencias y luego planear mi clase, cómo es que la voy a aplicar en el aula de clase. Son varios pasos.

Y el currículo yo pienso que es todo, porque nosotros no podemos, es la brújula que nos me indica para dónde vamos que es lo que queremos alcanzar, hasta donde queremos llegar y que queremos obtener de nuestros estudiantes, cuál es la formación que perseguimos en ellos, porque si no tenemos planeación, no tenemos un currículo, para donde vamos, yo pienso que sería como un barco en alta Mar, sin brújula, sin nada, sin saber para dónde voy. Estaríamos perdidos.

14. MA. Estas preguntas que siguen hablan sobre todo de la escritura. Entonces dice, ¿qué clase de actividades o ejercicios relacionados con el proceso de la escritura realizaste en pandemia?

P2. Bueno, en pandemia digamos dos cosas. Lo primero digamos, no me quedé solamente en trabajar texto continuo, porque a veces nos ponemos a trabajar el texto discontinuo, sino que algunas actividades iban partiendo del texto discontinuo, pero también una mezcla entre los dos, porque en algún momento una actividad concreta yo le una poesía corta y les dije, bueno de acuerdo al contenido de esta represéntela, con dibujos, si me hago entender, entonces, no es fácil, porque tiene que ubicarse el estudiante todo eso para poder llegar hasta allá, estamos partiendo de un texto continuo para llegar uno discontinuo, cómo represento yo eso. Otro aspecto fue, algunos ejercicios por lo menos partiendo de un texto discontinuo para que ellos analizaran que cada uno de los elementos que hacen parte de ese texto discontinuo, que podría ser una pintura o un paisaje, o podía ser algo que debía llegar hasta allá. Por lo menos con los estudiantes de sexto, en alguna ocasión les lleve por lo menos, una foto de donde habían talado un bosque, entonces, de ahí yo les dije, bueno, vamos a hacernos preguntas, pero nosotros mismo la vamos a responder es decir, un ejemplo, que animales habitaban en el bosque, entonces de acuerdo al contexto donde yo estoy yo puedo decir que aquí en mi contexto habitan X o Y animales, si me hago entender entonces, ¿para dónde se fueron los animales después de haberlo talado?, entonces esto es para sexto, entonces, ahí le estamos enseñándole a los estudiantes a construir preguntas, para que ellos miren después como enfrentar una pregunta, pero también, cómo dar una respuesta.

15. MA. Concretamente en la escritura digamos, inventarse cuentos o de pronto a partir de la imagen.

P2. Si, digamos darle algunas situaciones para que ellos pudieran llegar a concretar o escribir un cuento, y no solamente un cuento sino que fueran argumentativos, un ejemplo, en una ocasión yo les dije, les planteé una serie de problemáticas, les di un cuento y les dije, bueno y ¿por qué se presentó eso? argumente según usted, como se dio eso y que plantearía usted para solucionar eso. Es que es lo que tenemos que buscar en nuestros estudiantes es que sean críticos, que no solamente se queden en desarrollar una pregunta como tal sino que hagan planteamientos que permitan la solución de un problema, de una situación,

16. MA. ¿Cuándo decides fortalecer la producción textual, qué tipo de texto te inclinas a realizar con los estudiantes? O sea, ¿prefieres digamos que ellos hagan

un cuento o lo que tú dices un texto argumentativo o cómo porque lado te gusta mar ir?

P2. Bueno digamos, dos textos que me llaman mucho la atención y es el texto narrativo y argumentativo estos son unos textos que por lo menos, el texto narrativo, pero no simplemente para ellos ir y analizar un cuento, sino para que hagan una crítica de la situación que de cada personaje, con que se identifican con este o con el otro y porqué. Y el texto argumentativo para que ellos den sus puntos de vista acerca de, digamos, si están de acuerdo o en desacuerdo, pero no solamente que digan si están de acuerdo o en desacuerdo, si, porque es lo que nos está faltando en los estudiantes de hoy en día que dicen no estoy de acuerdo, pero ¿por qué?, razone y porque motivo, sustente su punto de vista, que es lo que uno tiene que llevarles, y por lo menos es que en algún momento llegue y le dije bueno, listo, vamos a crear un producto. les di un texto, primero donde había una problemática, una serie de problemáticas, donde hablaba por lo menos de problemas de caspa, de malos olores, una serie de situaciones y ahí habían muchas problemáticas, entonces yo les dije escojan una problemática y cómo ese producto va ayudar a esas personas y así sucesivamente.

MA. *¿Cómo un anuncio publicitario?*

P2. sí, como un anuncio publicitario, que son los que, por lo menos, me gusta que ellos trabajen para que ellos se sienten que crean, que pueden producir, cómo inducir a los estudiantes que nos vamos quitando, esa cuestión de encima de que el estudiante viene a prepararse solamente para ser un empleado, sino que él mire que puede ser un empresario, una persona que puede llegar a tener su propio negocio, su propia empresa.

17. MA. *¿Con qué tanta periodicidad recurras a la enseñanza de la escritura?*

P2. No, eso es constante, en el caso mío es constante, porque si yo parto de algo, de una lectura oral, siempre termina en la escritura, pero no termina en esa escritura repetitiva sino en una escritura donde el estudiante tiene que crear. Tiene que crear por lo menos ahora en sexto que estamos mirando algo de unos cuentos y los cuentos les está faltando el final siempre, entonces de acuerdo la circunstancia de lo que ellos creen y a la forma de ellos ver el cuento y como ellos quieren que termine ese cuento. Yo les dije eso no tiene final, pero de acuerdo a como usted le gustaría ver el final de ese cuento, usted lo hace.

18. MA. *¿Qué nivel de importancia te sugiere el desarrollo de la escritura en los estudiantes?*

P2. Yo pienso que aunque la lectura y todo es primordial, pero la escritura, la redacción porque si vamos a formar a nuestros estudiantes, y algo que yo les insisto mucho, cuando salgan de acá, por lo menos como un bachiller, yo les digo a cada uno de nosotros en bachillerato le debemos enseñar a que usted debe aprender a hacer un ensayo, un trabajo, una reseña, hacer un mapa conceptual, mapa mental. Si usted es capaz de hacer un mapa mental, de un mapa conceptual, de un de un texto, es porque lo interpretó, porque lo entendió, si es capaz de hacer un resumen porque usted entendió ese tema. Y toda esa serie de situaciones siempre es lo que a mí me gusta de los estudiantes, llevarlos hasta allá, aunque me gusta por lo menos la lectura oral, no la lectura silenciosa, pero la lectura también oral, las dos, las combino (en voz alta) para mirar como habla, como se expresa, porque imagínese un estudiante que llegue a estudiar una carrera donde le toque pararse al frente de un público y no sepa hablar y no sepan expresarse, entonces todas esas cosas hay que irlas desarrollando. La escritura es fundamental porque es muy fácil hablar porque si nos equivocamos corregimos en el camino, pero la escritura es más, hay veces que de pronto al estudiante le

da algo que se llama el síndrome del papel blanco, el síntoma del papel blanco es que uno les explica vamos a hacer esto, vamos a hacer este tema y llega y se pone en frente de la hoja y por donde inicio.

MA. Se bloquea.

P2. Entonces, nosotros tenemos que darles herramientas a ellos, por donde inician, por lo menos ahora voy a empezar a trabajar con ellos ensayo, pero entonces ya yo les voy a decir, mira un ensayo se inicia así, la tesis es esto, la introducción es esto, se hace de esta forma, o de esta forma, de diferente forma. Incluso tengo un documento que tiene 17 formas de manera de cómo iniciar un ensayo, entonces eso ya le da herramientas al estudiante para acabar con eso.

19. MA. ¿Es pertinente el tiempo que en realidad empleamos en esta habilidad? Tú dices que es primordial pero más o menos ¿es suficiente o qué hace falta?

P2. No, yo pienso que no es suficiente porque mire, en la institución está sucediendo algo paradójico, la lectura y la escritura es fundamental para todas las áreas, pero el trabajo solamente nos lo dejan a nosotros los que somos profesores de lengua castellana. Que somos los que estamos obligados a que los estudiantes desarrollen esto, y por lo menos aquí en la institución, solamente he tenido una sola docente, con la cual me he llevado bien en esa parte, que ella exige en cuanto a la escritura, la lectura la comprensión de las cosas, en cambio, los otros profesores no lo hacen, cuando eso es necesario en todas las áreas, la escritura y la lectura es fundamental, si estuviéramos como conectados y ahí estamos como desvinculados como que cada quién va por tu rumbo y no hay una transversalidad en cuanto a eso. Porque pensamos que si el niño escribió por lo menos con errores ortográfico, aunque haya dicho las cosas ya, es corregible, decirle esto no se escribe así, esto no se escribe así, y si todos lo hiciéramos por lo menos mejoraríamos la redacción en la escritura e incluso la forma de hablar de los estudiantes.

20. MA. ¿Qué dificultades a nivel general notas en la enseñanza de la escritura?

P2. Hay una situación en que nosotros veníamos cayendo en algo y yo he tratado de corregir es que nosotros le vamos y el decimos al estudiante, vamos a hacer un cuento, un ejemplo, pero nosotros no le decimos al estudiante cómo se estructura el cuento, que va en cada parte de un cuento, como lo hago, cómo es esto, entonces el estudiante al mirar que él no tiene herramientas, que no sabe cómo se hace eso, entonces le va tomando fobia al escribir, pero cuando le empezamos a dar al estudiante las herramientas, cómo se construye cada cosa y acompañarlo en un proceso primero porque nosotros debemos decirle, vamos a hacer un cuento y el cuento es esto, entonces porque ya leyó un cuento, nosotros entendemos que el estudiante ya sabe hacer un cuento, entonces esa es una de las cosas. Otra parte que está sucediendo es que nosotros no hacemos reescritura, solamente hacemos escritura y hasta ahí fue, pero si el estudiante se equivocó y no hay otro proceso. Vamos a volver a hacer una reescritura con el fin de que el estudiante corrija el error que tiene y de esa forma él va aprendiendo, porque nos hemos quedado que yo hago una actividad para sacar la nota y hasta allí fue, pero en sí, no estamos desarrollando unas actividades que permitan que les hacen realidad aprenda, ahí nos estamos quedando cortos, yo pienso que una de las dificultades que estamos encontrando en la parte de la escritura como retroalimentación de los trabajos, de las actividades que se hacen, porque a veces no todos los estudiantes captan lo que se debe hacer, cometen errores, por lo menos ahora en noveno estamos haciendo trabajo escrito y mira, yo he calificado muchos trabajos y le he dicho a los estudiantes vaya, coja el trabajo y

vuélvalo a hacer, porque fue un trabajo, que yo les ayudé a hacer a ellos en el salón de clase, ellos tienen todo el material. Entonces es con el fin de que ellos se vayan apropiando de todo eso, después les dije, ahora el siguiente paso en uno de estos periodos voy a programar otro trabajo escrito. Yo los voy a acompañar y ustedes van a ir haciendo las cosas y después yo sí lo voy a soltar solitos a que hagan un trabajo, pero ya les di herramientas para que ellos sepan como construirlo y eso es lo que nos está faltando en la parte de la escritura y por eso, a veces encontramos niños que son apáticos a escribir.

MA. Digamos porque no es un trabajo constante, sino que ya entregué el trabajo y listo ya.

P2. Entregue y listo, y si le fue mal en el trabajo hasta ahí fue, no hay una retroalimentación, no estamos buscando que en realidad el niño, digamos se apropie o aprenda esto, sino que simplemente nos limitamos a hacer una actividad, o un taller, o algo, no encaminado a que él aprenda sino simplemente a sacar una nota y eso no debe ser así.

21. MA. Describe algunas experiencias significativas acerca del proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura en tiempos de Pandemia, como qué cosas tú viste como fueron en llamativas.

P2. Bueno es que la situación de nosotros conocer más a nuestros estudiantes, yo pienso que a través de la pandemia empezamos a conocer más al estudiante, el acercarme de pronto más a él, en mirar que las situaciones que se presentan de la vivencias, porque a veces pensamos que el proceso del estudiante aquí en el salón de clase es una cosa y ya, pero eso no está desligado de la vivencias que el estudiante tiene como tal, entonces esa parte, cuando ya empezamos a mirar, incluso yo fui uno de los que planeé, hagamos lo siguiente, bajémosle el volumen de trabajo los estudiantes, porque eso nos va a colapsar a los estudiantes y vamos a mirar en un momento, que ya no van a ser apático, no van a querer hacer absolutamente nada. Si me hago entender, entonces que fue la experiencia más bonita, en mirar eso, que no por la cantidad de trabajo que se haga eso me va, me va a llevar a mí a que eso es el léxico. Yo puedo hacer pocos trabajos, pero bien hechos mirando que se alcancen los objetivos, no llenando los cuadernos, no llenando todo, eso es una de las experiencias que hemos tenido, por lo menos ahora, vimos que no se llenaron cuadernos, no se llenaron cantidad de cosas pero vimos que los estudiantes nos pudimos acercar a ellos y de esa forma y a veces es como partir de lo más sencillo a lo más complejo, eso nos está faltando, de llevar a los estudiantes por ese camino, llevándolos paulatinamente de lo más sencillo a lo más complejo.

22. MA. ¿Qué entiendes tú por escritura? Para ti que es la escritura.

P2. Es que la escritura es el proceso donde yo plasmo mi pensamiento, mis creencias, digamos la parte social, todo lo plasmo en la escritura, la escritura me parece algo tan hermoso porque a veces uno lee un libro y yo no viví esa época, yo por lo menos me leí El general en su laberinto y yo lo disfruté mucho porque a mí me gusta la historia y me enteré de muchas situaciones que sucedieron el país, entonces era como si yo estuviera allá metido, en esa escritura, en eso que plasmo García Maruey, entonces para mí la escritura es donde yo plasmo muchas cosas, el que escribe le imprime mucho de sus creencias, de sus actitudes, de su punto de vista, de todo eso, incluso a través de la escritura podemos conocer incluso las situaciones de los estudiantes. Te cuento que cuando yo llegué acá, yo llegué a un salón de clase, coloqué un ensayo y les di temas libres, pero noté que un estudiante primero ya habíamos escrito un cuento y lo escribió sobre el homosexualismo y luego volvió a un ensayo y volvió a escribir sobre lo mismo, sobre lo que sentía, por lo menos sobre la situación que

estaba viviendo las parejas de homosexuales, y luego yo fui descubriendo que el muchacho tenía sus tendencias homosexuales pero que él no se atrevía a expresarlo y la escritura fue una forma de él expresarse y sacar todo eso que lleva por dentro. Si me hago entender. Por eso te digo que la escritura en sí lleva cargado una cantidad de cosas, una cantidad de cosas que nos permiten a nosotros conocer incluso aún más a nuestros estudiantes, es que a veces nosotros pensamos que conocer el estudiante de sí ya lo mire, pero a través de la escritura a través de un ensayo, de un texto argumentativo, uno puede conocer los puntos de vista los estudiantes, que piensan qué capacidades tienen para criticar, para mirar por lo menos lo que les está rodeando.

23. MA. ¿Tienes alguna perspectiva de la estructura o sea te guías por algún autor o alguna conceptualización especial?

P2. No me recuerdo ahora un escritor, que estuve leyendo, ahora se me escapa el nombre y él es uno de los que habla sobre eso, sobre como nosotros debemos partir de la parte oral de las cosas para poder llegar a la escritura, que si tenemos lo primero que desarrolla un estudiante, un individuo es la parte oral, si le desarrollamos la parte oral, la parte de la escritura también va de la mano. A veces pensamos que la parte oral está por una parte y la escritura está por otra, no, no la parte oral va de la mano, el lenguaje oral va de la mano con la escritura y eso es lo que nos plantea, se me escapa el nombre ahora, después te comentaré cuál es el nombre del autor, Ahora por lo menos, un libro que me llamo y me impactó mucho también fue “hacer visible el pensamiento” es un autor por lo menos que habla sobre cómo nosotros podemos hacer a través de la escritura y a través de todo visible lo que los estudiantes piensan, lo que el individuo cree, todo eso.

24. MA. En cuanto en la pandemia, ¿consideraste una oportunidad o un obstáculo para fortalecer la escritura en los estudiantes durante la pandemia?

P2. Yo pienso que fue una oportunidad para conocernos y mirar qué falencias teníamos, porque esto fortaleció más a la institución, me acuerdo el día que por lo menos se te presenta ya los primeros casos en Colombia y cuando llega la determinación del ministerio que era paralizar e irnos a la casa y entonces nosotros ¿como trabajamos ahora? y entonces miramos ese vínculo por lo menos de las herramientas tecnológicas que no las explotábamos mucho en la parte de la comunicación que tenemos con la comunidad educativa y pienso que fue algo, aunque fue algo triste porque muchas personas se fueron, aunque muchas personas estuvieron enfermas y todas esas cosas por el estilo. Pero el lado positivo yo pienso que fue como hacernos un autoanálisis, mirar cómo estamos, cómo nos comunicamos si verdaderamente estamos vinculando a la tecnología al servicio del proceso educativo o simplemente lo tenemos ahí como, cómo ir al salón y llevar un vídeobeam y pienso qué es más complejo eso, y de pronto también en esa parte enseñar a los estudiantes que era algo que yo les recalaba mucho la parte del plagio, porque uno en las redes, por lo menos hablando de google uno consigue mucha información y no todo lo que está allí es verdad, tenemos que saber seleccionar la información que está ahí como la abordo y que a mí de pronto no se me vaya a convertir en un plagio. Yo colocando información de allá pensando que la puedo dejar y no es mía.

25. MA. ¿Qué avances, logros o sorpresas obtienes cuando fortaleces la escritura?

P2. Es que yo pienso que la escritura es como la parte final de un proceso. Cuando yo entrego un producto en escrito está ahí donde yo estoy demostrando si en realidad, aprendí o

no aprendí, si me apropié de la temática o no, ejemplo, si yo le enseño al estudiante, le explicó, vamos a hablar de un ensayo y le explico, el ensayo se estructura así, hacemos esto, hacemos lo otro, digamos la parte de medir si los estudiantes se apropiaron de ese tema es a través de la escritura. Eso me va a dar a mí una visión de si en realidad ellos se apropiaron, que porcentaje de estudiantes alcanzaron y que estudiantes no llegaron, entonces tocaría replantear, si los estudiantes no se apropiaron, mirar otros tipos de metodología, otro tipo de actividades que me permitan y que los estudiantes desarrollen en realidad la habilidad, porque es que la escritura es el producto final, Ahora, hay algo que estamos descuidando en la parte de la escritura y es que no solamente es la escritura como tal sino el manejo de la escritura, también debemos estar manejando la redacción, debemos estar manejando el enriquecimiento del vocabulario, que es muy importante, el manejo de la ortografía porque de la forma como yo escribo, yo proyecto quien soy y la caligrafía, en alguna ocasión, yo le decía a un estudiante, mire, usted es el que deja todo regado en la casa y su mamá es la que tiene que andar haciendo todo eso y me dijo, ¿profesor usted como sabe? ¿A través de qué lo pude conocer? A través de la escritura. Porque era un estudiante que era muy desorganizado en el momento de escribir, se subía, se bajaba, escribía unas letras más grandes, otras más pequeñas, no manejaba una uniformidad en la escritura, entonces yo pienso que eso también es importante que nosotros también miremos la parte la caligrafía, porque un estudiante puede plasmar bien, pero si de pronto la escritura se la entiende solamente él no puede proyectársela a los demás. Hablamos escrito a mano, no, porque ya a computador es otra cosa, que ya se mira es redacción como tal.

26. MA. ¿Qué sugerencias tienes acerca de la enseñanza de la escritura para los demás maestros o para la institución en general?

P2. Lo que te venía diciendo es que haya una sincronización entre las áreas, de que no solamente la lectura y la escritura como tal se desarrolla en el área de Español o el área de lenguaje, o en el área humanidades lengua castellana, Sino que debe ser un compromiso de todas las áreas, porque es que en todas las áreas se escribe, en todas las áreas se lee, entonces se andamos desligados, los unos por un lado y los otro por otro lado, no vamos a llegar a ningún lado, lo importante es que todos estemos sincronizados en cuanto a lo que tiene que ver en la institución para qué haya un desarrollo, digamos general, no solamente particular, porque por lo menos nosotros en español, enseñamos a comprender un texto narrativo, pero bueno, y en matemáticas, cómo enseñan a leer un problema matemático, en química cómo enseñar a leer lo que por lo menos da todo lo que tiene que una nomenclatura, qué tiene que ver con todo lo que se desarrolla en química, en biología, en las demás áreas, en física, entonces todo eso hay que unirlo, enfocado, entonces e desarrolla por lo menos el área de español pero las otras se quedan atrás, entonces yo pienso que tenemos que ir sincronizado en esa parte.

27. MA. ¿qué beneficios crees que trae consigo la enseñanza de la escritura?

P2. Mira, yo lo he aprendido incluso ahora, ahora que estoy haciendo los pinitos para escribir un libro y es que no es fácil, a veces pensamos que es fácil escribir, pero no es fácil, podemos mira, yo tengo la historia craneada de dónde voy a partir y hasta dónde voy a llegar, la tengo definida y todo, pero en el momento cuando me siento a escribir como tal, entonces yo no pienso en mí, yo pienso en quién va a leer mi texto y entonces que ese texto impacte a quien lo está leyendo, entonces trato de colocarle una serie de cosas llamativas, que yo pienso que cuando yo leo un libro yo quisiera encontrar, entonces me estoy poniendo

en el papel de escritor, pero también en el papel del lector, es decir, que estoy yo aprendiendo allá. Como quisiera que me presentaran un libro, porque a veces uno empieza a leer un libro y uno lo deja, porque no le llama la atención pero a veces a uno le toca un libro y ese libro lo cautiva a uno tanto que uno no quiere dejar de leerlo y otra cosa, es que el libro lo mantenga a uno despierto, a mí por eso me gusta mucho la escritura de Gabriel García Márquez porque uno tiene que estar despierto leyendo ese libro si uno se descuida se perdió y tiene que volver a retomar la lectura por donde uno, piensa que iba bien, entonces uno tiene que estar despierto, no me gustan las lecturas lineales, sino que muestren como diferentes cosas, diferentes facetas.

28. MA. ¿Qué tipo de procesos de pensamiento consideras, que desarrolla el estudiantes cuando practicar la escritura?

P2. Yo creo que todos, como te decía al principio es una gama de muchas cosas muchas cosas, en el momento que el escribe, porque cuando el escribe, retoma su creencia, retoma su punto de vista, es decir, su cosmovisión de cómo ver el mundo, cuando él escribe, si es un cuento, por lo menos que es lo que él tiene y qué es lo que se imagina él, ahora que proyecciones tiene esa persona, porque la persona a través de una escritura puede manejar su proyección, que es lo que piensan para donde piensan ir, porque usted pone a un estudiante a escribir un cuento y usted le dice, bueno, vamos a escribir en el cuento como se vería usted en el futuro, entonces pienso que la escritura es, para mí es todo, porque la lectura estamos leyendo lo que otro producto sí o no, pero la escritura yo estoy proyectando lo que soy yo

29. MA. La vivencia de la escritura durante la pandemia, ¿cómo las consideras?

P2. Aunque es difícil, porque no es fácil digamos acercarse al estudiante para darle las orientaciones como tal, pero si nosotros como docentes, nos preocupamos, porque es que porque es que lo tenemos que hacer es eso, lo que te decía hace rato, por ejemplo, uno escribe, pero uno tiene que mirar bueno, ponerse en la posición del estudiante cuando el recibe el trabajo, oiga lo que estoy planteando aquí en esta pregunta, ¿será que el estudiante va a entender?, si me hago entender, eso es difícil, entonces uno tiene que hacer el papel, de que estoy escribiendo pero a la vez estoy en la proyección allá, ¿oiga será que estoy planteando esto me hago entender de los estudiantes?

MA. Pensar en el otro.

P2. Pensar en el otro, es que eso es lo fundamental de la escritura y no es que ya voy a hacer una actividad y simplemente por salir del paso y por cumplir porque los coordinadores y la rectora nos lo está exigiendo, no, es hacer algo y mirar si en esa escritura van unos planteamientos que son claros. Ahora en la pandemia algo que me enseñó, es que uno no puede andar, en lo que es la aplicación como tal, ya los textos, sí, pero es que uno puede andar con preguntas o palabras rebuscadas, digo yo vulgarmente con un lenguaje difícil tiene que ser un lenguaje al nivel de los estudiantes, si me hago entender, al nivel de los estudiantes para uno hacerse entender, y eso es algo que no debe tener en cuenta, pues si estamos en una reunión, dónde los que estamos tenemos un nivel más alto de estudio o de algo, entonces si hablamos a niveles, podemos hablar con algunos términos y no podemos hacer entender, pero si estamos hablando con unos estudiantes ya que tienen un nivel más, entonces hay que hablarle al nivel de ellos, entonces es fundamental el conocimiento de con quien estoy trabajando, para saber, ah, si escribo con estas palabras no me voy a hacer entender, entonces mejor escribo con estas, que son más claras, para que ellos comprendan que es lo que hay

que desarrollar, y de esta forma se facilita el trabajo, y no tenemos que estar como que nos estén llamando tanto, que estemos haciendo tantas cosas, porque la actividad es clara.

30. MA. Profe bueno, muchas gracias están era las preguntas, ¿no sé si quieras decir algo adicional?

P2. No, de esta entrevista, lo importante es que ve uno la importancia de la escritura y del proceso de escribir, el proceso de escribir no es fácil, por lo menos algo que a veces no le trabajamos al estudiante, ya por lo menos ahora que estoy mirando en noveno, son los enlaces, nosotros debemos que ir desarrollando, ya no como vamos a hablar a nivel gramatical, vamos a hablar de verbo, vamos a hablar de esto, no sino ya todo lo que hablemos sea dentro del texto, tanto del que leemos como el que el que escribimos, no podemos ir a hablar de algunas cosas por fuera, si hablamos de los enlaces, bueno, listo vamos a mirar los enlaces, por lo menos, es decir, bueno, y eso para qué sirve como me ayuda, cómo enlace yo lo que se digo antes con lo que se digo después y todo eso le vamos enseñando a los estudiantes y ahí en la forma cómo se desarrolle. Esa parte la estamos descuidando y ahora en estos momentos tenemos muchas personas, ya casi no, pero anteriormente era muy gramatical el español, era muy gramatical y eso no permitía el desarrollo como tal de la escritura y de la lectura y la comprensión y otra cosa. Entonces no teníamos estudiantes propositivos que expusieran, que criticaran, incluso si un estudiante le hace una observación a uno pensamos que el estudiante ya se está saliendo de lo que no le compete, pero yo pienso que si el estudiante me hace una observación, yo tengo que tenerla en cuenta, incluso, por eso yo a mis estudiantes al final de año yo les pido que me hagan una evaluación a mí, de cómo se sintieron, qué aspecto negativo y que aspecto son positivos para cambiar, porque nosotros tenemos que estar autoevaluarnos en cada momento, ahora yo pienso que también tenemos que ir mirando, porque nosotros no podemos ser ajenos a los avances de la sociedad, la educación se nos está quedando atrás y la sociedad ya va unos kilómetros adelante de nosotros también tenemos que mirar cuál es la necesidad que tenemos, incluso algo que se daba mucho antes, vamos a leer una novela, pero simplemente le hacíamos unas preguntas literales de allí. No, vamos hacerle una crítica a ese libro, porque nos pareció, el lenguaje es entendible no es entendible, si usted le tocará recomendar este libro, como lo recomendaría, porque lo recomendaría, todas esas cosas que son las que a ellos le van a dar para que desarrollen la capacidad mental y de pensamiento que tienen. Esto es muy complejo.

MA. Gracias profe.

P2. No, con gusto.

ANEXO D

Entrevista N°3

Entrevistado: profesor número 3 (P3)

Entrevistador: Mónica Antonio (MA)

Querida docente:

La siguiente entrevista se realiza para utilizarla como insumo dentro del trabajo de investigación titulada “*Representaciones de los docentes frente al currículo y la escritura en el área de lenguaje dentro de grado sexto durante tiempos de pandemia*”, el cual tiene como objetivo principal indagar acerca de las representaciones que tienen los docentes sobre el currículo y los ajustes que se le realizaron en pandemia con respecto a la enseñanza de la escritura dentro del grado sexto. Para ello se le solicita su valiosa colaboración para responder a las siguientes preguntas, ya que los aportes que me pueda ofrecer enriquecerán mi investigación. Agradezco su amable colaboración.

Primer Bloque:

1. MA. ¿En qué área se desempeña?

P3. Mi área de desempeño es lenguaje.

2. MA. ¿Cuánto hace que trabaja en la Institución?

P3. Trabajo hace tres años y medio en el colegio.

3. MA. ¿Cuál es su formación académica?

P3. Mi formación profesional es licenciada con maestría en educación.

4. MA. ¿Cuántos años lleva ejerciendo la labor de docente?

P3. Llevo trece años ejerciendo la labor docente.

5. MA. ¿En qué cursos da clase actualmente?

P3. Actualmente oriento lenguaje en grado séptimo.

Segundo Bloque:

6. MA. En su práctica docente, ¿Cómo hace la planeación de clase? ¿Cómo la hacía durante la pandemia?

P3. Bueno, la planeación que se realiza actualmente se hace con base a un plan de área que está sujeto a los estándares, a los lineamientos curriculares, a los derechos Básicos del Aprendizaje. Es una planeación basada en competencias de lenguaje, esta centrada pues en el desarrollo de la lectura y la escritura como competencias, a partir de esta, que está dividida en cuatro periodos, se realiza una secuencia didáctica que está organizada en diez semanas para cada periodo, si, en total son cuatro periodos, y en estos se desarrollan distintos ejes, uno está orientado pues a los estándares que tienen un amplio desarrollo en las actividades que el docente quiera realizar, digamos que hay harta libertad en esto, y ya algo más puntual que son los Derechos Básicos del Aprendizaje. Hay tres momentos para el desarrollo de esa planeación, digamos que no se centra en contenidos sino en el desarrollo de habilidades, por eso tiene una situación inicial que empieza con una lectura, un video, una película, con conocimientos previos de los estudiantes, indagando, una pregunta generadora, una pregunta inicial que, pues, está relacionada con una pregunta que tiene cada periodo, digamos cada secuencia didáctica de cada periodo tiene una pregunta generadora. Esos momentos entonces, está el inicial, en el desarrollo es donde se ejecutan actividades, donde

se hacen textos preliminares, donde se hacen talleres de lectura o distintas actividades. Y de cierre siempre hay una síntesis o se indaga algo. Generalmente no nos centramos tanto en tareas en el área no, no nos centramos tanto en tareas sino en el trabajo en el aula. Y la evaluación es continua, inicialmente se realiza, pues evaluación diagnóstica durante todo el transcurso es evaluación formativa teniendo en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje y esto tiene una valoración numérica en el periodo, no, que digamos se traduce en el desempeño, en el nivel de desempeño del estudiante. Así es la planeación. Ya en la pandemia fue diferente porque no se trabajaron las secuencias didácticas y no podíamos seguir de la misma manera como si estuviéramos en el aula, entonces en ese momento hay una ruptura, hay unos ajustes, donde pasamos al trabajo de guías, entonces en ese diseño de esa guía, buscábamos ser lo más explícitos, lo más sencillo posible, que fuera un lenguaje muy cotidiano donde el estudiante pudiera de pronto situarse en la voz y en la orientación del docente logrando de alguna manera que a larga distancia pero con medios tecnológicos poderle llegar, algunos no lo tenían pero podían recoger las guías impresas, entonces de esa manera se buscaba que la lectura fuera llamativa, que no fuera extensa, tan extensa, no, buscar distintos formatos de texto y la escritura, o sea, la escritura y la lectura fueron los ejes principales en la pandemia, fueron protagonistas porque a partir de esto se basó todo. De acuerdo a las directrices del Ministerio de Educación Nacional donde se primaba la lectura y la escritura de manera transversal, debían ser los ejes principales en todas las asignaturas, así que fue la oportunidad para leer y producir texto a partir de pinturas, caricaturas, infografías, textos narrativos. De alguna manera, no sé pero siento en esa experiencia que fue difícil escapar del tema de la pandemia y hablar de literatura colombiana sin hablar de pandemia, era difícil hablar de arte y no hablar de pandemia, era difícil cualquier ejercicio que no tuviera que ver con la pandemia así que, por más que no quisiéramos estábamos tan impactados, todos, que todo termino siendo trabajos de la pandemia, artículos de opinión de la Revista Semana, del periódico El Espectador, de distintos medios que estaban abordando temas de la pandemia, de porqué el día sin IVA en pandemia, de porque esto y lo otro, escribamos a partir de esto, que opinan sobre la actitud de la alcaldesa frente a lo que ocurrió, si, entonces creo que todas las emociones y todo lo que se vivía era un pretexto para poder escribir, si. Y la lectura pues fue la base para todo, porque sabemos que lectura sin escritura no es posible y así creo que hubo avances, avances en lo de escritura, pero fue muy libre porque no se seguían unas orientaciones, un formato, una revisión como muy exhaustiva, porque no estaba ese trabajo en físico, todo eran fotos, y de pronto la revisión si fue un poco difícil, pero en general la planeación pues si tuvo sus ajustes curriculares, nos salimos de todo lo que fue la planeación de área, el plan de área, la secuencia didáctica todo eso quedó a un lado. Tocó como empezar a ponernos en como estarían los niños en los hogares, que debían hacer muchas cosas, que cuidar a los hermanitos, que los papás trabajaban y ponernos como en esa situación, para mediar, si, como bueno, va a dedicar un tiempo el estudiante a hacer estos trabajos de modo que no vayamos a invadir pues toda la mañana porque pensar que iban a estar conectados de siete a una y media, con el uniforme puesto y como era pues no, así que buscamos ser lo más prácticos posible, buscando siempre al aprendizaje o al menos que no se alejaran de ese ejercicio de la lectura y la escritura durante ese tiempo y sobre todo mantener una comunicación con ellos, eso fue a grandes rasgos el trabajo de la pandemia en lenguaje.

7. MA. ¿Tienen un documento de Plan de área, lo conoce, qué dice este documento?

Bueno, el plan de área está organizado en cuatro periodos, está sujeto a todo el horizonte institucional o tienen coherencia con el horizonte institucional, alineado con el modelo pedagógico constructivista, con el aprendizaje significativo, además de esto está, relacionado o basado en los Lineamientos Curriculares de Lenguaje, en los Estándares y en los DBA que son los documentos del Ministerio de Educación en el área de Lenguaje. Si miramos estos documentos vemos que no hay una lista de contenidos y no hay un estudio de la lengua desde fuera o desde sus estructuras sino que tiene un enfoque holístico donde el lenguaje es un todo, es un universo y por lo tanto, no se basa en el estudio de categorías gramaticales ni de contenidos viendo la morfología de todo esto, no, sino simplemente el ser humano es un lenguaje y todo lo que lo rodea así se compone, por lo tanto prima el desarrollo de habilidades sobre el desarrollo de contenidos. Para esto el plan de área se divide en cuatro periodos. En la primera parte de cada periodo tenemos la pregunta generadora, que está por grados. Cada grado tiene su planeación. Esta malla curricular es institucional incluye desde preescolar tomando grado 0° hasta 11°, en grado 0° son dimensiones pero de alguna manera se ajustan según los estándares de Primero, entonces pues, se va buscando que el estudiante llegue con ciertas habilidades al siguiente grado, en el caso de grado cero a primero, y así sucesivamente. Esta organizado, seguido están los estándares, luego los DBA y luego está lo que se sugiere desarrollar en el estudiante pero como desempeño, como habilidades mas no contenidos. Entonces digamos que en esta lista, no lo llamemos lista, digamos que en esos momentos de desempeños y de competencias que se muestran en el plan de área, es el docente el que tiene como la libertad de sugerir los contenidos como pretexto no como finalidad para poder llegar al desarrollo de esas habilidades y de esas competencias de lenguaje. Así está organizado el plan de área. También algo que hay que destacar es que los estándares proponen desempeños grandes, entonces, hay un campo muy amplio donde el docente puede moverse, puede buscar muchos recursos y no se siente sujeto a una lista de temas como en un libro académico que le mostraba de la página 15 a la 20, tengo que ver esto en esta semana y hacer esto y aquello sino que sabemos que es algo que no se va a lograr en dos semanas, ni en tres, ni en cuatro ni en un mes sino que son avances y se van a ver con el tiempo. Por eso me parecen muy acertados los estándares que están organizados por ciclos entonces no vamos a pretender que el estudiante de sexto pues ya salió con las competencias de sexto, no sino que es algo progresivo. El aprendizaje es progresivo. ¿Qué más sobre esta planeación de área? En ninguna parte tiene contenidos solamente enfatiza en habilidades y tiene ajustes anualmente. Se está actualizando, desde los integrantes del área se propone cambios, además de esto contiene un plan lector que se realiza de manera transversal en todas las áreas y que es propuesto desde lenguaje donde se trabajan pues las distintas competencias de lectura.

8. MA. ¿Usted en qué se basa para hacer esta planeación o secuencia? ¿Se basa en los estándares y en los DBA, en las mallas curriculares?

P3. Para el diseño de la planeación tanto ajustes del plan de área siempre nos basamos en los estándares y los DBA. Ya lo que es más personal digamos de trabajo más mío del aula, más de ejercicio propio creo que siempre prefiero los estándares porque tiene un campo muy amplio donde puedo buscar distintas lecturas, donde no me limita a tiempos ni como cosas tan puntuales como lo hacen los DBA entonces, personalmente no me gustan los DBA, me parecen que están muy sistemáticos muy técnicos, donde le propone tiempos, le propone leer un número de palabras y a veces la comprensión no depende de eso, si miramos si están por

ciclos, entonces los DBA de alguna manera están contradiciendo, ese espacio, ese ciclo, ese espacio de desarrollo que se le da al estudiante para que él vaya fortaleciendo esas habilidades. Entonces, los estándares creo que es lo más productivos que tenemos para trabajar en cuento a los documentos del Ministerio.

9. MA. ¿Sigue usted algún texto escolar o libro guía para programar sus clases? ¿De qué fuente obtiene el insumo para sus clases?

P3. Para las planeaciones no tengo ningún libro guía, no me gustan, siempre trabajo una lectura semanal, distinta. Puede ser texto narrativo, puede ser un artículo de opinión, puede ser una infografía. A veces llevo dos textos, uno continuo otro discontinuo y hacen comparaciones. Dependiendo de la planeación, así mismo busco la lectura y digamos que me parece apropiado llevar al aula alguna problemática que este en auge en ese momento, por ejemplo así como se hablaba de la pandemia, igualmente ahora, entonces, de elecciones, sin tomar posición en ningún lado, elecciones presidenciales, de inseguridad, noticias científicas, ambientales, de tecnología, sobre distintas cosas que nos estén afectando en el momento, porque creo que a veces como que tomar temas de la realidad eso genera o motiva a hablar y a participar en clase, a escribir

10. MA. ¿La IE orienta un formato?, ¿qué contiene este formato?

P3. la institución brinda un formato en la que todos los docentes realizan su secuencia didáctica, a parte del plan de área hay un formato de secuencia didáctica, donde está la casilla para la pregunta generadora que se trabaja en el periodo que es la que contiene el plan de área, está la casilla de los estándares, sigue la casilla de los DBA y pues ha y una casilla obviamente para el numero de semana y la fecha en la que se va a realizar esto y en la siguiente casilla hay un espacio de tres momentos en los que se desarrolla la clase. Que es como una situación inicial, un desarrollo y un síntesis o conclusión y un espacio para la evaluación de cómo se va a evaluar esas actividades, esos trabajos del aula y finalmente un espacio para evaluaciones que es donde nosotros vamos ajustando a medida que se va desarrollando toda esta planeación, digamos que si hay un momento en que no se pudo cumplir se escribe porque no se cumplió o fue necesario reforzar, abordad otro tema, cambiar la película, tomar otra lectura y todo se va dejando en observaciones.

11. MA. ¿Ha realizado ajustes curriculares en su plan de área?, ¿qué tipo de modificaciones realizó en tiempos de pandemia?, ¿por qué motivo?

P3., nos cogieron de hoy para mañana, y ya había que empezar a hacer guías, la institución brindo un formato pero en ningún momento e realizaron ajustes, sino que se dieron de acuerdo a los decretos que emitió el Ministerio de Educación, respecto a la lectura y la escritura como eje transversal y principal en tiempos de pandemia. Entonces si fueron o eran lecturas que los niños hacían en casa con los papas, con sus abuelitos, hacían preguntas hablaban de refranes, de proverbios, bueno, de dichos populares, pero no se hicieron estos ajustes como tal en la pandemia porque no hubo el tiempo y pues no se vio pues la necesidad de hacer otro currículo, otra malla curricular para la pandemia sin saber cuánto iba a durar, si era uno o dos meses, lo que se hizo fue una organización institucional desde coordinación académica y desde el consejo directivo donde dieron unas directrices para el trabajo en la guías, que no fueran extensas, que primara la lectura y la escritura, siempre tuvimos muy en cuenta todos los comunicados del Ministerio y esta organización de las guías se realizaba, digamos, un trabajo, el trabajo que realizaban los estudiantes eran para dos semanas, incluso algunas para tres semanas y ya eran más complejos. Pero el currículo como tal, el plan de

área, las secuencias didácticas, esas se dejaron quietas, no se cambió nada, se quedaron ahí, quedaron inconclusas hasta donde veníamos trabajando y empezaron así con la guías.

12. MA. ¿Qué entiende por currículo? ¿Cómo lo vive, lo aplica o lo manifiesta en el aula?

P3. Bueno, el currículo es un campo de acción que se ajusta a las políticas educativas, no es estático, sino dinámico, además de tener tiempos, metodologías, contenidos, habilidades y que este pues basado en todo lo que son las políticas educativas. Tiene distintos factores que influyen unos que pueden ser externos como dijimos los lineamientos y todo esto, pero también unos que son internos, por ejemplos la didáctica. Aquí hay unos factores importantes que son el profesor, el estudiante, pero también la didáctica tiene un papel fundamental y estos son ejes importantes del currículo. Entonces por ejemplo, pensemos en un conjunto: elementos A, elementos B y hay una intersección, entonces, en el A puede estar el docente, que es la enseñanza, en el B puede estar el estudiante que es el aprendizaje y en la intersección está la didáctica que es un campo de acción donde se integra la enseñanza y el aprendizaje. Este currículo, pues digamos que tiene rasgos propios dependiendo la institución, el contexto, sí, pero pues de alguna manera, siempre se ha querido estandarizar.

13. MA. ¿Cuál es la perspectiva pedagógica del colegio? ¿está acorde a sus clases o sigue otra corriente?

P3. La perspectiva del colegio es un aprendizaje significativo y un modelo pedagógico constructivista, digamos que se trata de buscar, mediante el desarrollo de la clase que no empezar con un título, una definición, y todo esto, sino que se tengan en cuenta los conocimientos previos del estudiante y partir de ahí, de una pregunta generadora, de conceptos que los lleven a participar que vayan indagando y que así vayamos construyendo, pero hay ocasiones en que creo que la clase es magistral, en que hay que volver como a las normas básicas, a la ortografía, a la memoria, a algunas cosas, creo que uno no se puede despegar netamente de lo que es lo tradicional y valores de esos se han perdido mucho, pero creo que si buscamos esa pedagogía constructivista, no en todos los momentos, porque a veces la disciplina no lo permite, y hay unas normas del colegio que las directivas fundamentan mucho, inculcan mucho y esto, pues a veces no dejan hacer clases como tan libres pero se busca que si construyan concepto que no sea copiar y transcribir, sino que haya una producción que se tenga en cuenta el contexto, unos temas que a los estudiantes les guste, unas canciones para poder relacionar las figuras literarias, que el aprendizaje si en verdad sea significativo, que le vean algo de sentido a esto, creo que en eso si estamos como muy aterrizados en lenguaje, no se en las demás asignaturas.

Tercer bloque:

14. MA. ¿Cuándo decide fortalecer la producción textual en el aula, qué tipo de texto o textos se inclina a realizar con sus estudiantes y por qué?

P3. Para fortalecer la producción de texto siempre me inclino por los textos periodísticos porque pienso que lo que genera opinión que sean dificultades que se estén viviendo en el momento, de alguna manera tocas a los estudiantes, a las familias a su contexto y así he notado que puedo lograr que se genere alguna emoción, algún impacto, entonces creo que cuando hay emoción, cuando hay un interés, una intención, se puede producir el texto, es más fácil, cuando hay una necesidad, cuando hay un inconformismo, pero así de la nada es muy difícil, y digamos que esa parte es desde la perspectiva argumentativa. Ya cuando es de una parte más estética, entonces me gusta que completen ya textos narrativos. Por ejemplo, completar, inventando un final distinto o usando arquetipos para construir sus propios textos narrativos, pero ya desde la parte estética netamente literaria. Cuando es

producción de textos ya así general me parece que los textos de opinión, los artículos que involucren hechos de corrupción, modelos educativos, uso de los medios tecnológicos, temas que puedan estar relacionados con lo que ellos viven, eso da para escribir.

15. MA. ¿Con qué tanta periodicidad recurre a la enseñanza de la producción escrita?

P3. Bueno, los periodos de producción de textos, se trabajan pues todas las semanas, en algunas de manera muy formal. Como por ejemplo en el texto argumentativo donde vemos la estructura, donde seguimos una tesis o idea, argumentos que le apoyen, pero generalmente es una tarea muy difícil, porque para escribir se necesitan ideas previas y estas se tienen con la lectura, y ellos poco leen, es muy difícil que lleven un libro que aporten artículos, entonces, a partir de un artículo es escribir opiniones, pero son así muy sencillas, así es en grado séptimo, ya como tal un texto ellos producen un párrafo, pero pretender que tengan un texto completo, no, y menos después del confinamiento. Como que esas bases que tenían se perdieron. Porque antes se leía más, se sentía la preocupación por comprar un libro, ahora no, entonces, creo que los periodos si son como distanciados. Y algo que también dificulta eso, es la corrección de un trabajo porque de pronto ellos se acostumbran que en clase sea copiar conceptos, copiar conceptos, desarrollar actividades, realizar mapas conceptuales, hacer resúmenes, pero cuando se pide ese ejercicio riguroso de poder escribir, de poder encontrarse con esa hoja en blanco, es muy difícil y ellos se bloquean entonces se frustran y terminan en la indisciplina y muy poco pueden realizar esta tarea en medio de esa multitud de ruido y todo. Es algo bien difícil y si se pide para la casa generalmente traen copias de internet. Entonces si creo que es una tarea que se debe hacer en la escuela pero que se debe educar ese proceso, que se debe formar, porque no está, ellos llegan a sexto sin la idea de que en clase podemos escribir, que yo puedo escribir un texto, que cada uno de ellos puede hacerlo, que en si e transcribir, resumir, pero esa idea de producirlo si, no sé si no se genera en primaria, no se si no lo hacemos nosotros, porque a veces tendemos a echar culpas pero, eso no está.

16. MA. ¿qué nivel de importancia le sugiere el desarrollo de la escritura en los estudiantes?, ¿es pertinente el tiempo que en realidad emplea en esta habilidad?

P3. Bueno, creo que el tiempo que se le brinda a la producción de textos es muy poco, en algunos casos no porque si miramos la producción de texto, producción como tal de estudiante es muy pocos, ¿cuantos debates hay?, si acaso uno en el periodo. Cuantos textos, podríamos valorar y hacer todas las sugerencias que se le puedan dar al niño en sus primeros escritos, son muy pocos también. Si me miro, si veo mi proceso como docente, creo que se me acumula tanto a veces, que es difícil leer minuciosamente lo que escriben y también hay una frustración, no solo del estudiante frente a la hoja en blanco y a como escribir, como hacerlo, sino también de nosotros, porque a veces tenemos una expectativa grande y cuando vemos los escritos como que decimos, no, esto no era lo que esperaba y entre aproximadamente digamos 30 estudiantes entregaron su escrito, hay 5 que se aproximaron a la idea y a las especificaciones o a la guía de lectura que se le dio, a las estrategias que debían seguir, pero entonces vemos que si es muy poco el tiempo que se le da, porque no volvemos a escribir sobre lo que tenemos, a veces se entrega, quedó en un 3,5 en un 3,2 y ahí quedó, ero porque no volver a escribir en eso y porque no todo el periodo, todo el tercer periodo por ejemplo, podría ser, elaborar un escrito y analizar algunos textos. Que de esos textos, de esa lectura, saliera un escrito, ¿por qué no? Porque pueden revisar mi clase y mirar que me quedé en un escrito todo el periodo, no, claro no, los mismos papas a pues van a decir que, pues no

se hace nada, van a decir que la profesora no planea clase que va a improvisar con el mismo escrito toda las clases, o sea, es una coacción que hay por parte de los directivos, específicamente de la rectora y también de los padres de familia, que quieren ver como su hijo avanza, avanza, avanza, pero en sí no se apropian de habilidades no de competencias. Es lo que a veces ellos no entienden. Quisiera uno hacerlo entender, pero no. En mi caso pedí un libro, quise escribir a partir de eso y de 37 estudiantes por salón compraban el niño 3 niños de cada curso. De 3 a 5 niños y no más, entonces como usted hace ese ejercicio, es muy complicado y siempre las lecturas que trabajamos, que son cada semana, yo llevo los textos y toca pues de los recursos del profesor.

17. MA. ¿Qué dificultades, a nivel general, nota para la enseñanza de la escritura?

P3. Bueno, yo creo que las mayores dificultades las tenemos desde esa perspectiva que como institución no generamos, sí, todos tenemos ideas muy distintas, todos los docentes, entonces puede que en primaria, en sus inicios, lo inicial sea pues el código escrito, poder construir oraciones, pero a veces en muchas ocasiones, hay oraciones que no tienen sentido, que no surgen de contexto, que son “mi mama me mima”, “mi mama me ama”, o algo así, no generan una habilidad de pensamiento para que se pueda complejizar ese ejercicio desde un comienzo, porque es muy difícil construir un texto argumentativo en sexto, empezarlo a hacer, o sea, el niño sabe que el texto argumentativo es este, el texto narrativo es aquel, pero tiene conceptos de definición, bueno, pero escribirlo como tal, algo sencillo como escribir un cuento, para hacer esa planificación, por ejemplo, como que no existen esas herramientas de pronto, no se si sea bueno uniformar, pero si al menos lo hiciéramos de distinta manera pero llegáramos al mismo fin, sí, pero a veces el fin es el contenido, yo creo que todavía eso prima en la escuela y es que el fin sigue siendo el contenido y no la habilidad o la competencia como tal, entonces él ni lo termina sabiendo que es un cuento, cuales son las clases de cuento, pero a la hora de producirlo no está. Si y a veces se espera que cuando ya los chicos tiene un pensamiento formal, entonces ¡ah, sí son buenos para escribir! en décimo o en once, pero no se piensa que ese pensamiento de escritura, que es complejo, se vaya trabajando desde sus inicios en la escuela, pero así, desde una perspectiva de producción y no de transcripción.

18. MA. ¿Qué perspectiva de la enseñanza de la escritura utiliza o conoce?, ¿se enfatiza en alguna teoría o teórico para enseñar la escritura?

P3. Yo creo que como teóricos me parece que Cassany tiene unas estrategias muy didácticas para trabajar en el aula porque brinda unos pasos para escribir, entonces desde la lluvia de ideas, hasta el escrito preliminar, si, el borrador que llamamos, porque de pronto a veces los niños tiene la idea de que escribir es una vez y ya quedó, pero este auto nos invita a esto, escribir sobre lo que está y allí tendremos mejores resultados. También me gusta trabajar con Gianni Rodari, sobre todo para textos narrativos, crear mosaicos de cuentos, involucrar personajes tradicionales, en versiones nuevas, digamos que dar algunos puntos de partida, para que los niños escriban y no empiecen de cero. Cambiar finales, esos si son de Rodari, creo que esos dos son los que trabajo y que en el pregrado en la licenciatura, me gustó mucho y creo que eso se queda con uno.

19. MA. Describa algunas experiencias significativas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura a lo largo de su labor docente y en especial en tiempos de pandemia.

P3. Yo creo que en experiencias significativas, en todo lo que fue enseñanza-aprendizaje de la lectura, hay que resaltar muchos escritos que los niños a lo largo de los años van produciendo. Sobre todo a la hora de producir textos líricos. De pronto yo me enfoco mucho en argumentación y a veces como que le siento un poco como de distanciamiento a lo que es literatura, porque me gusta mucho la lectura crítica y creo que se trabaja más desde los textos argumentativos. Aunque de obras literarias también, sobre todo de la época de la violencia y esto, comparar con la situación actual, pero como decía es muy difícil que las lean, sí, pero cuando he visto literatura, figuras literarias, por ejemplo, han hecho unas producciones muy bonitas, con situaciones del salón, por ejemplo, haciendo rimas, composiciones acerca del colegio, del día del idioma, coplas, creo que eso les gusta mucho. Canciones y también cuentos, si son pocos porque muchos divagan, divagan, divagan en un texto a veces sin sentido incoherente y ellos ese es el texto que tienen, hablando de sexto séptimo, pero algunos si tienen unos cuentos muy bonitos. Tuve una experiencia en un municipio de Cundinamarca, rural, donde los niños escribieron cuentos a partir de, sin decirles, escribieron, o esa reflejaron en el cuento, la vida de ellos, me pareció muy bonito, lo que querían ser, un niño, una niña que se cortaba, escribir que le gustaba dibujar con el pincel en sus brazos, algo así, y ahí el significado, era como leer detrás delineas, creo que eso fue lo más bonito, luego los transcribí. Todos los cuentos. Eso fue en el 2016 y los tengo, como un bonito recuerdo, los tengo guardados en mi computador y a veces, he compartido esas lecturas, con niños ya de Subachoque, con niños de otro colegio y les cuento, este cuento fue de Juan Pablo, de tal grado de tal año, este fue de no se quien, si hay unos misteriosos, otros de terror. Finalmente como que la estética a veces nos motiva más y yo insisto en la argumentación. Pero creo que esa ha sido la mejor experiencia. Y en pandemia pues ver que los niños, muy pocos, muy pocos, realmente un porcentaje mínimo, se conectaban a las clases virtuales y seguían muy juicios la estructura, el desarrollo de la escritura. Eso me pareció significativo y que escribían también sus vivencias, sus propias experiencias, lo que digo, a partir de la emoción, se crean muchos textos, entonces, eso fue una experiencia bonita como leer el sentir de los niños, así en esa escritura digital, a distancia, sin ver sus rostros pero yo sentía, yo escuchaba las voces de ello y sabía que sí lo habían hecho, como también leía unos que sabía que eso era copiado, eso no era de ellos, porque no era su forma de escribir.

20. MA. ¿Qué beneficios cree que trae consigo la enseñanza de la escritura?

P3. Los beneficios de la enseñanza de la escritura creo que son los más favorables porque una persona letrada escribe, con facilidad, entonces, creo que es un reto muy grande porque quien sabe escribir no se queda callado, no es sumiso y no acepta las injusticias así como así, entonces es capaz, de emitir una carta donde pueda expresar todas sus inconformidades, es capaz de convencer con su discurso escrito, creo que tiene más éxito la persona que escribe que la que no es algo sumamente importante porque la escritura, es el reflejo de la lectura.

21. MA. ¿Qué tipo de procesos de pensamiento considera que desarrolla el estudiante al practicar la escritura?

P3. Pensaría que los procesos de pensamiento que se ejecutan en la escritura, pues son mucho, si porque en lectura son unos, sí, pero en el discurso son otros, pero en la escritura, ahí convergen muchos, o todos, por ejemplo, jerarquizar ideas, relacionarlas, cuando produce un párrafo, el niño parte de una idea general o principal, de una tesis, entonces ahí esta jerarquizando ideas, cuando pone marcadores textuales, esta relacionando. Cuando utiliza palabras que se adecuen al texto que sean coherentes. Entonces en todas esas

propiedades él está clasificando, organizando, hasta enumera, evalúa, explica, cuando tenemos una versión del texto y lo leemos, podemos hacer ese ejercicio, de evaluar si mi texto tiene, por ejemplo, adecuación, si, si está conforme al propósito que tenía planeado, creo que hay muchas habilidades de pensamiento y que todas están presentes, digamos ahí en ese proceso de escritura.

22. MA. ¿Qué avances, logros o sorpresas ha obtenido cuando fortalece el aprendizaje de la escritura?

P3. Los avances a veces, en un ciclo podemos darnos cuenta de eso, por ejemplo tuve estudiantes de sexto a noveno, entonces ahí notamos que los estudiantes que tuve en sexto ya se han apropiado de conceptos de que propósito tiene este texto o el otro, como podemos empezar a escribir un texto argumentativo, o que características presenta este o el otro, sí, ya no es un discurso desconocido, pero creo que los resultados de la escritura si son a largo plazo, trabajando juiciosamente, son a largo plazo y no es algo así que se dé y pareciera que la escritura fuera un privilegio de algunos, no por un nivel cultural, sí, sino por un valor innato, tal vez, pareciera que así como los que pintan muy bien, tienen esa habilidad que es innata, que sin tener una estructura o un plan de escritura pueden expresarse fácilmente de forma escrita y ya lo formal es algo de corrección de forma pero que tiene como la esencia sí, que fluye muy fácil el discurso, sí, no sé, no sé, tal vez si es innato o no pero hay unos que tienen esa facilidad que eso es como de las mayores sorpresas que uno se lleva.

23. MA. ¿Qué entiende usted por escritura?

P3. Yo creo que la escritura es un proceso de enunciación, donde se reflejan saberes, pensamientos, donde se marca una ideología, creo que es lo más íntimo de un sujeto, es una forma de conocer, íntimamente, a alguien, sin verlo, solo escuchando su voz. La escritura es la palabra más poderosa. Creería que no está en juego, no se pone en juego una habilidad, sino que están incluidas todas, todas porque es necesario, más que el discurso oral, porque no podemos escribir como hablamos, más que la lectura porque hay que parafrasear a otros, y porque hay que plantear lo mío también o lo del autor o del escritor también. Entonces creo que ese es el proceso más complejo de pensamiento que puede existir.

24. MA. ¿Qué sugerencias tiene acerca de la enseñanza de la escritura para los demás maestros o para la institución en general?

P3. Yo creería que la sugerencia es que todos trabajemos la escritura, todas las asignaturas, no solamente lenguaje, no es algo que sea exclusivo de esa área, sino que todos, porque no hablar de los ecosistemas, de cómo la mano del hombre, las políticas públicas no protegen nuestros ecosistemas, porque no general escritos, hay niños que viene de muchas partes de Colombia, no son solamente ahí de Subachoque, en el caso de nuestro contexto educativo, porque no hablar de esas regiones, desde el sentir de cada uno. La escritura es la oportunidad para eso, a veces nos quedamos en fórmulas, en algoritmos, en la historia y volver a escribir la historia en la Edad Media, ero porque no escribir a partir de esto, porque no comparar, porque no opinar, porque no dejar expresar al niño, más en su escritura, siempre, siempre en su escritura, que no sea algo de una actividad de un periodo, como lo mencionaba anteriormente, sino que sea lo primordial, creo que eso sería como la estrategia y que se trabajara desde los inicios de la escuela, que no sea cuestión de décimo y de once, o de noveno en el ensayo, que sea siempre, que los niños cuando escriben, empiezan con vocales porque es lo que les marca en su oído y en su pronunciación y todavía no escriben

consonantes que escriban lo que ven a su alrededor, con esas grafías, con esos garabatos, ya están escribiendo pero que escriban eso que ven a su alrededor, eso que escriben en la casa, desde ahí e puede empezar a trabajar.

Cuarto bloque:

25. MA. Durante la pandemia, ¿realizó algunas actividades relacionadas con la escritura?, ¿cuáles realizó?, ¿cómo le fue con ellas?

P3. Durante la pandemia todas las actividades estuvieron relacionadas con lectura y escritura porque la circular de la Secretaría de Educación así lo orientó, todas las actividades, todas en todas las asignaturas fueran relacionadas con lectura y escritura, entonces todas fueron sobre eso. Si se trabajaron recopilación de dichos, de proverbios, de coplas que conociera la familia, dependiendo de la región de donde fueran, en las guías se trabajaron artículos relacionados con la pandemia, eso sí, todo el tiempo se trabajó eso, porque era como la expectativa que teníamos todos, no, de cuando se iba a terminar, entonces era escribir textos d opinión a partir de esas lecturas, eso fue lo que más se trabajó. Más que contenidos, si fue mucha escritura, de cómo creía que se manejaba, por ejemplo el día sin IVA, fue mucha producción de texto alrededor de la pandemia que estábamos viviendo, interpretación de pintura, de otras pandemias que se han vivido, los niños tenían que escribir eso, que interpretaban allí, que creían que se podía producir en el arte a partir de lo que vivíamos, y así.

26. MA. ¿Qué procesos significativos evidencio en sus estudiantes durante el tiempo de pandemia con respecto a la escritura?

P3. Bueno, en procesos de lectura, realmente creo que fueron muy pocos que se hubieran visto avances, de pronto escribiendo a partir de la cotidianidad, algunas producciones de texto, que uno escuchaba las voces de los estudiantes, pero que hubieran avanzado así en hacer planes escriturales, en hacer borradores, escribir sobre las correcciones o eso, no, fueron muy pocos los avances, debido a la deserción, a que no tenían conexión, entonces, como así producir un texto argumentativo, como así una tesis, como así tal cosa, entonces, fue muy difícil eso. Algo significativo es que los chicos que siempre se esforzaban continuaban manejando los conceptos, tenían los saberes que teníamos pues de la presencialidad y lo seguían aplicando en lo virtual, pero la mayoría si se apartaron mucho de esa escritura, y noté demasiado que todo era de internet. Bueno de pronto un aporte así significativo, es que noté que algunas familias trabajaron en conjunto, entonces si había producción de texto a veces en literatura, algunos textos liricos con la ayuda de los padres, algunas coplas, sobre todo para el dia del idioma, algunas transmisiones que se iban a hacer virtuales, si habían aportes importantes y sobre todo en ese aspecto familiar.

27. MA. Mencione algunas anécdotas, experiencias o descubrimientos interesantes que surgieron en la pandemia con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

P3. Yo creo que de pronto anécdotas eran pues alrededor de lo que estaba ocurriendo, no, ellos escribían sobre el dia sin IVA, sobre los hechos de corrupción que acontecieron en diferentes municipios, por los mercados que estaban entregando, entonces creo que esto generó mucho texto de opinión, que de pronto en el aula hubiese sido más difícil producirlo. Y pues se veía que lo escribían ellos, todas las fiestas clandestina, lo mitos alrededor de la enfermedad, la expectativa por la vacuna, lo que pasaba en otros países y acá, las tasas de mortalidad, todo eso que se iba presentando, ellos escribían a partir de esto, y cuando lo

mostraba a partir de videos, mas producían texto, cuando era un artículo que tuvieran que leer, pues menos estudiantes escribían, pero en si en general creo que lo más significativo o la anécdota que podría resaltar es eso de como la situación generó polémica, opinión, para producir textos de opinión.

28. MA. ¿Consideró la pandemia una oportunidad o un obstáculo para fortalecer la escritura en los estudiantes? Explique sus consideraciones al respecto.

P3. Pienso que la pandemia no fue una oportunidad para fortalecer la escritura fue un momento crucial que vivimos, que todavía no termina. Y que fue otra manera de seguir haciendo educación, de seguir enseñando y aprendiendo, pero fue más difícil, porque el seguimiento para la corrección de los escritos, el poder llevar un proceso con cada estudiante fue más difícil, fue más tratar de mantener los estudiantes porque fue alta la deserción, pero e se hubiera dado un proceso de escritura que se vieran avances, no, no, al contrario, siento que llegaron totalmente perdidos, sin ese hábito de escribir, de leer, sino más bien de entregar cualquier trabajo. Ha sido muy notorio y difícil. Creo que la oportunidad que la pandemia mostro es que es necesario el ambiente de clase presencial de establecer esa relación con el niño, de poder encontrar la manera o la estrategia de enseñarle esas pautas, desarrollar estrategias con los estudiantes, no de la misma manera, porque ellos tiene dificultades al ir escribiendo cada párrafo o cada texto, si, con el propósito que tengan. Entonces desde la distancia si fue muy complicado y creo que ese proceso se dio muy poco.

ANEXO E

Entrevista N°4

Entrevistado: profesor número 4 (P4)

Entrevistador: Mónica Antonio (MA)

Querido docente:

La siguiente entrevista se realiza para utilizarla como insumo dentro del trabajo de investigación titulada “*Representaciones de los docentes frente al currículo y la escritura en el área de lenguaje dentro de grado sexto durante tiempos de pandemia*”, el cual tiene como objetivo principal indagar acerca de las representaciones que tienen los docentes sobre el currículo y los ajustes que se le realizaron en pandemia con respecto a la enseñanza de la escritura dentro del grado sexto. Para ello se le solicita su valiosa colaboración para responder a las siguientes preguntas, ya que los aportes que me pueda ofrecer enriquecerán mi investigación. Agradezco su amable colaboración.

Primer Bloque:

1. MA. ¿En qué área se desempeña?

P4. Lenguaje

2. MA. ¿Cuánto hace que trabaja en la Institución?

P4. 4 años

3. MA. ¿Cuál es su formación académica?

P4. Posgradual. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y Máster en Literatura Comparada y Crítica Cultural.

4. MA. ¿Cuántos años lleva ejerciendo la labor de docente?

P4. 10 años

5. MA. ¿En qué cursos da clase actualmente?

P4. 6° y 10°

Segundo Bloque:

6. MA. En su práctica docente, ¿Cómo hace la planeación de clase? ¿Cómo la hacías durante la pandemia?

P4. La planeación actualmente se desarrolla de forma bimestral. En ese bimestre aparecen diez semanas, en esas diez semanas hay que planear para cada semana tres momentos, un momento de inicio que es como una exploración, en términos del aprendizaje significativo de Ausbel, esa sería la parte de la indagación de los pre-saberes. También se puede hacer una motivación, con un documento audio visual, con una lectura, etc., luego viene la parte del tema del desarrollo del tema donde viene la conceptualización, la explicación u otro que requiera y por último la evaluación, el cierre, entonces ya viene la socialización, todo esto. Durante la pandemia se realizó en formatos de 2 y 3 semanas.

7. MA. ¿Tienen un documento de Plan de área, lo conoce, qué dice este documento?

P4. El Plan de área de Lenguaje es un plan basado en competencias, no en contenidos. Lo que favorece la priorización de contenidos relevantes según las necesidades de la población. Le da la facultad al docente que escoja que contenidos son relevantes para la comunidad en la que está, digamos que se enfoca en la población. Y desarrollar la

competencia: competencia lectora, competencia escritora, interpretativa, argumentativa, propositiva, según lo que tu prefieras, pero con los contenidos que son relevantes para el docente según el contexto en la entidad en donde trabaja. Entonces por eso ese plan de área lo reformulamos así, tiene 3 años ese plan de área, porque antes, cuando yo llegué, estaba por contenidos.

8. MA. ¿Usted en qué se basa para hacer esta planeación o secuencia? ¿Se basa en los estándares y en los DBA, en las mallas curriculares?

P4. Para el desarrollo de la planeación deben tenerse en cuenta con obligatoriedad los siguientes documentos: Estándares curriculares en Lengua Castellana, Derechos Básicos de Aprendizaje y Lineamientos Curriculares. Hay un espacio para los DBA, hay un espacio para los estandartes curriculares, pregunta generadora y todo esto. El único documento que queda medio exento de alguna manera y puede o no vincularse ya a potestad del docente, son los Lineamientos curriculares en Lengua Castellana que son Diferentes a los Estándares, pero los Lineamientos tiene mucho de los estándares y tienen mucho de los DBA, en realidad son documentos que se parecen mucho, solo que apuntan a metas diferentes, pero están obligatoriamente vinculados entonces por más que el docente no fuera tomar en cuenta estos documentos, tiene que hacerlo a la hora de planear, porque como te digo, pues están las casillas que lo requieren.

9. MA. ¿Sigue usted algún texto escolar o libro guía para programar sus clases? ¿De qué fuente obtiene el insumo para sus clases?

P4. No. La planeación la baso en consultas previas. No uso libros de texto. Fuentes depende del tema entonces si vamos a trabajar, por ejemplo, lecturas cortas, como trabajamos pues Cortázar y todo eso, pues se cita, si no, si, si es por ejemplo una teoría, si vamos a trabajar por ejemplo prosodia, pues no hay necesidad de citar fuentes, porque la prosodia es una fuente y eso no tiene discusión teórica. Odio los libros de texto como esos que nos ponían a nosotros en el colegio, habilidades comunicativas, y toda esa vaina, era horrible, pues es una educación, digamos, primero que es muy tradicionalista, segundo es creer que las necesidades educativas son las mismas para todas las poblaciones, entonces tu enseñas, por ejemplo les enseñanza las narrativas cortas, como es el mismo libro pues son el quinto de primaria de todo el país viendo el mismo cuento y eso a unos los puede hacer sentir muy identificados y a otros no. Entonces por eso es importante que esos libros de textos sean más bien como una consulta para el docente más que un libro norte, más que a mí me parece que se corre el riesgo muy grande cuando el libro reemplaza al maestro y uno no puede permitir pues que eso suceda, pues por varias razones, la primera es porque el aprendizaje es un proceso vivo, no puedes esperar que una fotocopia haga tu trabajo, entonces por eso no me gustan los libros de texto. A veces consulto en internet, me gusta buscar las teorías puras, entonces por ejemplo si estoy enseñando modelo argumentativo en once o décimo entonces de una al modelo argumentativo de Tulman, si, la estructura disciplinar propiamente dicha, no la estructura filtrada a través de la visión de otro maestro que hizo una planeación, no, yo busco y yo diseño la unidad didáctica que yo quiero. En este caso, pues el internet le favorece a uno muchas cosas, ahora ahí bien lo que te decía ahorita sobre los libros de texto que sirven para consultar, pero para uno que consulte y prepara la clase para después, no para los chicos in situ, todos tienen que tener un libro carísimo, entonces las fuentes que yo consulto son siempre fuentes virtuales o en su mayoría.

10. MA. ¿La IE orienta un formato?, ¿qué contiene este formato?

P4. Fechas, planeación por semanas, DBA, estándares y pregunta generadora.

11. MA. ¿Ha realizado ajustes curriculares en su plan de área?, ¿qué tipo de modificaciones realizó en tiempos de pandemia?, ¿por qué motivo?

P4. Se realizó un ajuste que obedeció en primer lugar a la dimensión de los trabajos, en segundo lugar a la aplicación de nuevas tecnologías (classroom, blogs, etc.). Pero en el plan general de área no cambio, no porque ya estaba por competencias, de hecho, nosotros lo que hicimos fue propender porque las otras áreas siguieran nuestro ejemplo y también fortalecieran un plan por competencias. Lo que nosotros hicimos fue definir ciertas competencias que necesitábamos que los chicos fortalecieran por digamos esta cuestión de la pandemia, por ejemplo, digamos el criterio de objetividad para la consulta, que no se quedaran con un solo resultado, entonces como estaban habituados a que uno les traía la información y acá ya les toca buscarlos a ellos, pues buscar muchas fuentes, si, fortalecer otro tipo de competencias y de habilidades era muy importante. El plan en general no cambio, lo que cambiaron fueron las planeaciones, cambio el formato de planeación, dejo de ser bimestral y era una planeación quincenal. Para dos y tres semanas más o menos.

-en la presencialidad se manejaba qué? En la presencialidad lo manejábamos como la estábamos manejando ahora otra vez, una planeación de diez semanas en lo virtual manejábamos dos o tres semanas según la necesidad y esa planeación de tres semanas era mucho más sencillas, porque es que como ya era para ellos, para los chicos era que veían esa planeación, la planeación bimestral no a ven, ese documento es institucional, entonces en la planeación institucional donde aparecen estándares, Lineamientos, DBA, todo eso se lo quitamos a los chicos porque pues bueno, son cosas que engrosan mucho el documento y que al final ellos sin una orientación clara no lo van a entender, entonces le quitamos todo eso y le dejamos mas bien actividades, los enunciados de la actividad, la parte teórico o los insumos y la forma en la que se iba a evaluar cada semana, entonces, esta actividad es para esta semana, se entrega tal, esta actividad es para esta semana, se entrega tal, actividades muy desglosaditas y digamos de una comprensión sencilla para que ellos pudieran saber que era el trabajo de cada semana que tocaba desarrollar y como tenían que entregarlo.

12. MA. ¿Qué entiende por currículo? ¿Cómo lo vive, lo aplica o lo manifiesta en el aula?

P4. El currículo es el documento que orienta y estructura los contenidos y competencias sobre las cuales se desarrolla el aprendizaje. Es como la hoja de ruta que expresa saberes, metas, estándares, competencias, y todo lo que se va a desarrollar en el estudiante durante su proceso de aprendizaje y es como el norte.

13. MA. ¿Cuál es la perspectiva pedagógica del colegio? ¿está acorde a sus clases o sigue otra corriente?

P4. Sí. El enfoque del colegio es constructivista, con un énfasis muy definido en el aprendizaje significativo. Hay un enfoque muy específico, un hincapié, profundo en la teoría de Ausbel y el aprendizaje significativo, yo siempre indago por los pre-conceptos, porque es importante valorar las experiencias particulares de los estudiantes. A veces no hay experiencias, entonces parte uno de cero pero cuando hay y son útiles digamos, o hay que modificarlos, entonces también se puede. Esos son as o menos los enfoques y pienso que si se aplican porque tenemos un enfoque muy complicado.

Tercer bloque:

14. ¿Cuándo decide fortalecer la producción textual en el aula, qué tipo de texto o textos se inclina a realizar con sus estudiantes y por qué?

P4. En general me gusta pedir varias versiones de un mismo texto, y reseñas críticas que involucren la relación de varios conceptos que provengan del texto y de la realidad de los estudiantes. En general textos cortos. Texto de opinión que trasciendan mas allá de una opinión estética, me gusto o no me gustó, que realicen una crítica objetiva, los aspectos positivos y negativos de los textos y varias versiones de un mismos texto, eso es fundamental, como los textos son cortos es fácil de trabajar, que hagan una reseña de un libro, una reseña de una película y luego de trabajar la versión preliminar, se corrigen cosas y se vuelve a trabajar el texto completamente.

-¿*tienes una tipología textual específica o varias?* Por lo general son textos digamos que tienden hacia lo argumentativo, si, las reseñas, criticas, todo eso, entonces debe decir porqué, explicar las cosas, hallar razones, entonces también en ese sentido trabajamos, tipos de argumentos, argumentos de datos y hechos, argumentos de definición, argumentos de bueno, una tipología que pues hay que hacer más sencillo, eso es otra parte que es compleja, hay que simplificarla, y más que todo ese texto. También trabajamos texto literario, pero no de una manera tan profunda.

15. ¿Con qué tanta periodicidad recurre a la enseñanza de la producción escrita?

P4. Semanalmente. Una vez a la semana están escribiendo textos, en lo que alcancemos en las cuatro horas que tenemos a la semana, una ala menos están escribiendo.

16. ¿qué nivel de importancia le sugiere el desarrollo de la escritura en los estudiantes?, ¿es pertinente el tiempo que en realidad emplea en esta habilidad?

P4. Sería ideal fortalecer este componente de forma más profunda, pero los tiempos dispuestos para calificar no son suficientes. Altísimo, pero es más importante el de la oralidad, pienso yo, pero igual la escritura es altísimo. Uno quisiera más cosas, más tiempo pero hay que leer hay que calificar y todo eso, al final hago lo que puedo con el tiempo del que dispongo pero obviamente uno quisiera mas pero no es posible.

17. ¿Qué dificultades, a nivel general, nota para la enseñanza de la escritura?

P4. El incipiente hábito lector de los estudiantes. La falsa creencia de la escritura como una actividad meramente académica. La falta de la lectura, porque no hay lectura como habito, entonces desconocen palabras de un glosario que pareciera complejo pero en realidad es muy sencillo, también como las cuestiones de las redacciones compleja, las ideas que proponen en los textos a veces son mu básicas, hay así infinidad de problemas relacionados con la falta de lectura, entonces esa parte también se fortalece mucho, una hora entera a la semana estamos leyendo y estamos haciendo lectura en voz alta, estamos haciendo lectura conjunta, sin embargo, como son dos procesos que van paralelos y uno precede al otro, entonces en la escritura, los resultados todavía no se alcanzan a ver, vamos a ver al final del año o a final de once, porque ahorita estoy con los décimos.

18. MA. ¿Qué perspectiva de la enseñanza de la escritura utiliza o conoce?, ¿se enfatiza en alguna teoría o teórico para enseñar la escritura?

P4. Emilia Ferreiro ofrece perspectivas muy novedosas sobre el desarrollo de la escritura en niños y jóvenes. Ella hablaba mucho sobre la escritura en niños, cuando tengo que trabajar con el sexto, es importante esa parte, porque ella demostró e los niños piensan en la escritura como una inquietud, es decir, les general inquietudes positivas o negativas pero están todo el tiempo pensando en escribir, o sea, que me toca escribir o qué quiero escribir, también es una forma muy útil de que ellos expresen sus emociones, entonces en ese sentido hay que darles un poco más de libertad a los textos que componen. Cuando yo les pido textos argumentativo, permito que los argumentos o que las exposiciones que ellos hacen de sus argumentos, de sus ideas se vayan más allá de lo académico, puede ser a lo estético, si, o a otro tipo de factores, a los factores de su personalidad, incluso factores religiosos, tengo chicos que dicen no, no me gustó ese texto porque no habla de Dios o habla de Dios o bueno, esa parte es importante.

19. MA. Describa algunas experiencias significativas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura a lo largo de su labor docente y en especial en tiempos de pandemia.

P4. Gracias a la exploración de plataformas y recursos virtuales, los estudiantes aprendieron a desarrollar textos discontinuos como infografías, pero desde una perspectiva mucho más elaborada, incluso vinculando aspectos básicos del diseño. En un colegio en el que trabajaba en Tabio, tenía una chica que no rendía para nada, tenía muy bajo rendimiento académico, en español le iba terrible, porque ella estaba enfrentada a la materia, o sea a la profesora anterior, tenían ya rencilla como personales con ella, o sea no se entendían pues, eso pasa, es natural, lo que pasa es que tiene e resolverse. El caso es que alguna vez faltó a clase y redactó una carta que me explicaba porque había faltado a clase y yo encontré, que tenía altas competencias de redacción, o sea que su nivel de escritura era más alto que el de sus compañeros, entonces yo le pregunté que si le habían ayudado a escribir la carta, y me dijo que no, entonces yo empecé a fortalecer esa parte y al final, ella entregaba unos ensayos impresionantes pero nunca nadie le había dicho que escribía muy bonito, entonces esa experiencia fue muy bonita fue muy bonita porque o fue descubrir sino hacer que ella descubriera que tenía un talento, más que descubriera que lo reconociera porque de verdad escribía muy bonito, hubo que orientar esa escritura por fuera de lo poético hacia digamos una escritura más neutral y académica también pero pues sin dejar de lado los matices sobre todo en la redacción y lo poético no, entonces al final fue un experimento muy bonito y ellas pues, le gustó tanto las letras y todo eso que e fue a estudiar derecho y le gustaba leer sentencias, y todo eso, decía que le gustaban las palabras raras, el argot de los abogados, bueno es una experiencia muy bonita. Y en pandemia me gusto ver mucho el avance en término de la escritura, ver que al principio escribían en el cuaderno y le tomaban foto y luego ya empezaron a hacer los texto en digital y luego empezaron a dinamizar esos textos, primero con stikers, luego con imágenes prediseñadas, ya a lo último tenía estudiantes diseñándome infografías en *canva*, haciendo *gifs*, o sea haciendo textos discontinuos con movimiento, entonces, esa evolución es muy interesante de ver, porque es que los chicos propenden a eso y en vez de encerrarnos en la idea de que las redes sociales no proveen una forma de escritura hay que ver que si las proveen pero hay que explotar ese recurso de una mejor manera, entonces, por ejemplo, bueno el microblogin en titter o los estados en Facebook que son formas de escritura de diario de auto reconocimiento, son bitácoras de

ellos mismos, autónomas, espontaneas pues tienen que reconocerse como una forma de escritura, con sus altos y sus bajos.

20. MA. ¿Qué beneficios cree que trae consigo la enseñanza de la escritura?

P4. Es fundamental para el desarrollo de las competencias comunicativas. La escritura permite expresar conceptos de forma más aplomada, con posibilidad de reformulación y exploración de alternativas desde el lenguaje. Es que cualquier profesión en la que se vayan a desempeñar los muchachos pues tienen que escribir algo, desde una carta, un oficio, hasta bueno si nos jueces, una sentencia, un abogado, un doctor, tiene que hacer un diagnóstico, es fundamental, es una competencia que todos como ciudadanos no solo profesionales sino cualquier forma. ¿Cuántas veces al día escribimos algo? Ya sea por chat o sea en un papel, es una cosa que todo el tiempo se necesita es preponderante, es fundamental lo sigo viendo igual, como un poco debajo de la oralidad, porque para mí la oralidad, es lo más fundamental, pero igual tiene una relevancia casi igual.

21. MA. ¿Qué tipo de procesos de pensamiento considera que desarrolla el estudiante al practicar la escritura?

P4. Fortalece el análisis, la reflexión, las competencias orales, el desarrollo lexical. Ayuda a la concentración y estimula la relación entre diversos conceptos de una forma explícita. Síntesis, el pensamiento inverso, tienen que formular la idea en pocas palabras, parafraseo, profundización, relación con el entorno, contextualización.

22. MA. ¿Qué avances, logros o sorpresas ha obtenido cuando fortalece el aprendizaje de la escritura?

P4. Estudiantes cuyas habilidades orales creía reducidas, mostraron grandes facultades para la escritura. La conciben como una forma válida y alterna de expresar sus ideas. El ejemplo que te daba de la chica que escribía y aquí también muchos pelados que por ejemplo escriben ya de una forma espontánea y literaria, por ejemplo poesía, y ellos creen que esa poesía no tiene un valor y cuando uno va a encontrar, a mirar, se da cuenta que sí, que da ahí incluso manejan un glosario interesante, diferente al que manejan sus compañeros, entonces uno pregunta que a que obedecen estas cosas y ve por ejemplo que la música, interviene mucho en eso, interviene muchísimo, su entorno, las amistades, la televisión, hay que decirlo, muchísimas cosas influyen en eso y ellos también reflejan eso también y hay una, lo que decía Emilia Ferreiro, una inquietud constante, sobre la escritura.

23. MA. ¿Qué entiende usted por escritura?

P4. Escribir, sin ir más allá. En mi opinión, la escritura como concepto aborda desde el mensaje más corto hasta el texto más extenso. Pero es que no todo puede ser prosa extensa entonces la gente cree que, hay una señora que tiene una tienda, hace una cartelera que dice se venden tintos, aromáticas, la gente piensa que la escritura no abarca eso y sí, desde el texto más corto hasta la novela más larga de la historia requieren de la escritura, en mínimo o máximo nivel entonces, escribir es plasmar en registro todo lo que somos oralmente.

24. MA. ¿Qué sugerencias tiene acerca de la enseñanza de la escritura para los demás maestros o para la institución en general?

P4. Es importante explorar diversas alternativas de textos para la escritura, no solo textos académicos. No todo puede ser ensayo, argumento, reseña. Es necesario darle un lugar relevante a la estética de la escritura, la lírica. También es necesario desarmar el imaginario de la extensión del texto como requisito insoslayable. Hay que dejar de pensar en la escritura primero como términos de cantidad como algo extenso e inacabable, porque las escrituras cortas, tiene también mucha validez, de hecho, es que escribir en corto, yo dogo que es mas fácil, claro porque cuando la idea es muy compleja, mira por ejemplo titter, 280 caracteres para expresar una idea y cuando la idea es compleja y no te puedes pasar o te toca hacer otro tit, entonces ahí ya es una idea fragmentada, entonces esa parte es muy importante, antes eran 140 y era todavía mejor y pues proliferaban juegos de palabras, relaciones muy complejas, en textos muy cortos, entonces la escritura abarca muchísimas cosas, lo importante es impulsar es tos muchachos en que primero cambien de pensamiento con respecto a la escritura no solo como tareas, escribir no es solo hacer tareas ni eso sino que escribir es una necesidad humana, la escritura es un invento de la humanidad, no apareció naturalmente en nosotros, es artificial y hay que aprovechar ese invento esa herramienta, hasta para el gozo propio, entonces, bueno, hay muchas maneras, no todos tiene que ser novelistas o cuenteros o poetas pero un diario, un registro, un diario colectivo, en fin, hay muchísimas formas de impulsar la escritura fuera de los cánones de lo académico.

25. MA. Durante la pandemia, ¿realizó algunas actividades relacionadas con la escritura?, ¿cuáles realizó?, ¿cómo le fue con ellas?

P4. La mayoría de las actividades involucraban de una u otra forma, pequeñas reflexiones sobre los temas vistos. Conforme avanzó el tiempo, algunas de estas reflexiones se fueron haciendo cada vez más profundas. Otras por el contrario, no superaron un nivel básico. También depende mucho del tema en específico. Los temas políticos y de actualidad, en general involucran reflexiones profundas e ideas definidas. Todos los días. les ponía a hacer reseñas, ensayos, cuentos, poemas, responder preguntas, descripciones, sobre todo, explorar esa parte que te decía de las diferentes formas de la escritura, alguna vez los puse a describir la casa, todas las partes de la casa, entonces uno entra por tal lado, sale por tal lado, en esa entrada y salida se crea una historia, entonces ya se ve el ligar como historia, cambia la forma, y la forma en la que los demás lo perciben también porque entonces cuando los otros escuchan el relato y se lo imaginan, se lo imaginan igual pero distinto, entonces esa parte es muy interesante.

26. MA. ¿Qué procesos significativos evidencio en sus estudiantes durante el tiempo de pandemia con respecto a la escritura?

P4. El uso de dispositivos favoreció a mi parecer, las producciones textuales. Lo negativo de este punto es que muchos de los estudiantes no tuvieron acceso a herramientas digitales. Los chicos que van diversificando los textos (ver pregunta 22)

27. MA. Mencione algunas anécdotas, experiencias o descubrimientos interesantes que surgieron en la pandemia con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

P4. Los estudiantes que enviaban sus trabajos en digital, por lo general mostraron mejor calidad que aquellos que enviaron fotografías de sus trabajos escritos a mano. A menudo insertaban imágenes, hipervínculos e incluso decoraciones. En lo digital existe una tendencia a hacer dinámico el texto. La facilidad que tienen esos muchachos para las

herramientas digitales, no era una sorpresa pero pues como nosotros trabajamos con chicos que en su mayoría vienen del ámbito rural, no pensé que estuvieran como tan empapados, entonces si había un dominio generalizado de las herramientas y bueno, eso es muy importante y es una cosa que hay que explotar es que acá se nos ha dificultado porque volvimos a la presencialidad y nos quitaron el internet en el colegio entonces no podemos trabajar ya más que otra cosa. Que en estas actividades que realizaban en la casa se sentían más libres de imprimir en ellas sus pensamientos, o sea había una forma más libre, de alguna manera ocurre en el colegio o algo pasa en el colegio que hace que ellos e cohíban un poco en términos de las opiniones, pero en su casa las expresan de una forma más cómoda.

28. MA. ¿Consideró la pandemia una oportunidad o un obstáculo para fortalecer la escritura en los estudiantes? Explique sus consideraciones al respecto.

P4. Si bien la pandemia significó un cambio en las dinámicas del aula, pienso que al final el confinamiento y las dificultades de muchas de las familias generaron un impacto en los estudiantes en su mayoría negativo. Esta coyuntura nos obligó a reformular muchas prácticas en el aula en donde aprendimos muchas cosas, pero el efecto nocivo que tuvo sobre el aprendizaje de los estudiantes no sólo en la escritura sino en general en su desarrollo, es algo que no hemos terminado de dimensionar. Fue un obstáculo. Es que ese encierro, estamos todavía analizando las consecuencias de ese encierro, fue terrible, a mí no me parece digamos que uno deba romantizar una circunstancia histórica tan nefasta como lo fue año y medio, dos años de confinamiento el retraso, el rezago que generó en lo niños en su aprendizaje, todavía estamos sorteando con eso. Hubiéramos podido encontrar esos resultados en otro tipo de entorno sin unas consecuencias tan malucas, la verdad si, entonces eso de ver, yo no soy muy fan de ese pensamiento corporativista de los problemas son oportunidades de mejora, no siempre, a veces los problemas son problemas y hay que resolverlos.

29. ¿Cómo te sentiste en la pandemia?

P4. Mal. Aburrido, ansioso, frustrado. Muchos muchachos que se desconectaron completamente porque no tenían a duras penas los servicios básicos entonces no tenían internet, no tenían celular, no tenían nada, de ellos no supimos nada en año y medio y volvieron con un rezago terrible y no pocos, entonces pues todas esas preguntas que me hacías y yo te respondo sobre los resultados y todo eso, son obviamente son evidencias de los que enviaban, ¿pero y de los que no?