



**LA ESCRITURA COMO PRÁCTICA SOCIOCULTURAL: MÁS ALLÁ DE LOS
MUROS DE LA ESCUELA**

**JÉSSICA ANDREA OSSA CIRO
JUAN FELIPE RAMÍREZ USMA
YÉNISON STIVEN MONTOYA CORREA**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
SECCIONAL SUROESTE
2018**



**LA ESCRITURA COMO PRÁCTICA SOCIOCULTURAL: MÁS ALLÁ DE LOS
MUROS DE LA ESCUELA**

**TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES, LENGUA
CASTELLANA**

**JÉSSICA ANDREA OSSA CIRO
JUAN FELIPE RAMÍREZ USMA
YÉNISON STIVEN MONTOYA CORREA**

**ASESOR
JESÚS PÉREZ GUZMÁN**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
SECCIONAL SUROESTE**

2018

AGRADECIMIENTOS

A las maestras Amparo Castrillón, Gloria Elena Giraldo López, Judit Avendaño, Luz Deici Zapata Gutiérrez, María Luz Mary Zapata Díez; a las niñas del Hogar Santa Rosa de Lima del municipio de Ciudad Bolívar y a los estudiantes de la Institución Educativa El Salvador del municipio de Pueblorrico.

Agradecemos a nuestros padres y madres; al maestro Jesús Pérez Guzmán. Al Pbro. José Vásquez Cardona y a las demás personas que nos inspiraron a iniciar nuestros estudios de pregrado.

Del mismo modo, este trabajo, es dedicado a los compañeros que por una u otra circunstancia no pudieron terminar con nosotros su carrera profesional: Octavio Agudelo, Luis Felipe Betancur, Johan Sneider Montoya.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	6
PRESENTACIÓN	8
1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 Contextualización	10
1.2 Antecedentes	18
1.3 Presentación del problema	24
1.4 Objetivos	26
1.5 Justificación	26
2. CAPÍTULO II: REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES	28
2.1 La escritura en la política educativa nacional	28
2.2 Recorrido por diferentes miradas de la enseñanza de la escritura en la escuela	35
2.3 Enseñanza de la escritura desde una perspectiva sociocultural	37
3. CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	45
3.1. Paradigma de investigación	45
3.2. Método de investigación	46
3.3. Momentos de la investigación	48
3.3.1 <i>Identificación de una situación inicial</i>	48
3.3.2 <i>Planteamiento e implementación de posibilidades</i>	51
3.3.3 <i>Reflexión y evaluación</i>	53
4. CAPÍTULO IV: HALLAZGOS FRENTE A LA ESCRITURA COMO PRÁCTICA SOCIOCULTURAL	57
4.1 La configuración de la enseñanza desde una mirada sociocultural	57
4.2 Escritura como proceso	71
4.3 Producción de discursos informativos	78
4.4 Transformando concepciones frente a la escritura	85
5. CONCLUSIONES	92
6. CONSIDERACIONES FINALES	98
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
8. ANEXOS	104
8.1. Secuencia didáctica “Más allá de los muros de la escuela”	104
8.2 Rejilla 1: Saberes previos de los sitios emblemáticos de mi municipio	124



8.3	Rejilla 2: Rúbrica de evaluación de los discursos informativos	126
8.4	Consentimiento informado	127
8.5	Guion entrevista semiestructurada	129
8.6	Sábanas categoriales para analizar la información	131
8.7	Encuesta 1: generalidades de los estudiantes	143

RESUMEN

En el presente trabajo, se da cuenta de la propuesta de investigación denominada “La escritura como práctica sociocultural: más allá de los muros de la escuela”, la cual tiene como propósito comprender qué implica para los estudiantes de la sede Mulatico de la I.E. El Salvador del municipio de Pueblorrico y de las niñas del Hogar Santa Rosa de Lima de Ciudad Bolívar, participar en un proceso de escritura desde un enfoque sociocultural. De este modo, nos preguntamos por los retos y posibilidades concernientes a tal proceso.

La metodología que nos permitió llevar a cabo tal propósito fue la investigación cualitativa, con aspectos de la modalidad etnografía educativa, apoyados por técnicas como la entrevista semiestructurada, el diario de campo y el análisis documental.

Finalmente, presentamos las conclusiones a las que llegamos tras notar los aportes de la escritura en la escuela desde un enfoque sociocultural, referentes al territorio, la posibilidad de escribir para destinatarios reales, lograr un impacto social, partir de lo que saben los estudiantes y llevarlos a que movilicen sus concepciones sobre la escritura.

PALABRAS CLAVE: Escuela, escritura, prácticas socioculturales, proceso, territorio.

ABSTRACT

In the present work, gives an account of the research proposal the purpose of which is to understand that implies for the students of the Mulatico headquarters of educative institution Salvador of Pueblorrico and of girls in the Hogar Santa Rosa de Lima of Ciudad Bolívar, participate in a writing process from a sociocultural approach. In this way, we wonder why the challenges and possibilities concerning such a process.

The methodology that allowed us to carry out such purpose was the qualitative research, with aspects of the ethnography of education, supported by techniques such as the semistructured interview, the field diary and documentary analysis.

Finally, we came to the conclusion that writing in the school from a sociocultural approach contributes to the recognition of the territory, where students can understand it as a genuine process, with actual recipients, which fulfils a social function, based on the experiences of the students and the context and that allows them to mobilize their own conceptions of what it means to scripture.

KEYWORDS: School, writing, practices sociocultural, process, territory.

PRESENTACIÓN

En un acercamiento inicial al espacio escolar, pudimos identificar que las prácticas de escritura de los estudiantes se agotaban en responder a un paradigma gramatical y comunicativo, a transcribir libros de texto para obtener una nota cuantitativa. Frente a este panorama, proponemos una mirada no usual de la escritura, que permita vincular los saberes del contexto y para el contexto, trascendiendo el aula de clase y donde los estudiantes asumen el rol de autores. A este propósito, se vinculan la necesidad de comprender las concepciones y prácticas de los estudiantes y el papel que juega el territorio en el ejercicio de escritura.

Al respecto conviene decir que, este informe de investigación se divide en cuatro capítulos: El primer capítulo, consta de una contextualización de los espacios escolares, se presentan unos antecedentes de orden investigativo; presentamos el problema de investigación que se diagnosticó, seguido de los objetivos de la investigación –general y específicos- y la justificación. En general, en este capítulo nos proponemos delimitar un ejercicio investigativo donde se conjugan un proceso del lenguaje y la didáctica, a partir de la comprensión del contexto y teniendo en cuenta diferentes fuentes que nos plantean una mirada diferente de los quehaceres de escritura desde un enfoque sociocultural.

Seguidamente, desarrollamos un segundo capítulo donde se presentan los referentes teóricos y conceptuales que responden a una categoría: enseñanza de la escritura desde una mirada sociocultural.

Consecutivamente, un tercer capítulo en el que se presenta el paradigma de investigación que es de corte cualitativo, mediante la modalidad de etnografía educativa, ya que nos interesamos por comprender detalladamente los comportamientos y quehaceres de los estudiantes, docentes e incluso, padres de familia. Las estrategias investigativas de las que nos valimos para la recolección de la información fueron la entrevista semiestructurada, el diario de campo y el análisis documental, a partir de las cuales se dio lugar al análisis de la categoría de investigación.

Luego, proponemos una categoría de investigación denominada “enseñanza de la escritura desde una perspectiva sociocultural”, que a su vez está formada por unas

subcategorías: reconstrucción de la secuencia didáctica, escritura como proceso, producción de discursos informativos y transformación de concepciones.

En la medida en la que avanzó la investigación, los maestros en formación desarrollamos la práctica profesional a partir de la implementación de unas secuencias didácticas, que nos permitieron reflexionar sobre las percepciones, retos y posibilidades que estas representaron para los estudiantes, además de contemplar el proceso con el ánimo de dar respuesta a la pregunta investigativa que orientó el proceso: ¿Cuáles son las posibilidades y retos que implica para los estudiantes de la sede Mulatico de la I.E. El Salvador del municipio de Pueblorrico y de las niñas del Hogar Santa Rosa de Lima de Ciudad Bolívar, participar de un proceso de escritura como práctica sociocultural? Por último, en este capítulo, presentamos las conclusiones que emergen de los análisis realizados.

De esta manera, invitamos al lector a que nos acompañe en este trasegar, donde creamos algunas claridades referentes al hecho de llevar un quehacer diferente al espacio educativo, donde la voz de los estudiantes y sus producciones escritas son la manera de acercarse a la comunidad y aportar un saber cultural que parte de la experiencia de los estudiantes y del mismo contexto. Para resumir, mostramos el modo en que llevamos una posibilidad diferente a nuestros estudiantes, aproximándonos a la escritura como proceso y su amplia gama de posibilidades formativas en el área de lenguaje.

1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este primer capítulo, se da un vistazo al contexto de los estudiantes, se ponen en común los antecedentes, se presenta el problema, seguidamente el objetivo general y los específicos y, por último, la justificación del presente trabajo.

1.1 Contextualización

El presente proyecto investigativo cobija a dos municipios del suroeste antioqueño: Ciudad Bolívar y Pueblorrico. A continuación, se presentan algunos aspectos generales de cada uno.

Ciudad Bolívar se encuentra localizado en la subregión del suroeste de Antioquia, a 109 Km de la capital del departamento, Medellín. Es reconocido con el apelativo “Cuna de arrieros” debido a la historia cultural que alberga en cada una de las memorias de sus ciudadanos. La economía del municipio en su mayoría gira en torno a la agricultura, como principal fuente de sostenimiento para las familias y como segunda fuente económica se ubica la ganadería; se distribuye entre 33 veredas, tres corregimientos y el casco urbano. Cuenta con una población de 28090 de habitantes aproximadamente y posee una temperatura promedio de 22 °C.

Por su parte, Pueblorrico es un municipio ubicado a 115 km de la capital del departamento, Medellín. Fue erigido municipio en 1911 y limita con los municipios de Tarso, Hispania, Jericó y Andes. Es reconocido por su apelativo “Remanso de paz y municipio dulce del suroeste antioqueño”. Su población es de 10000 habitantes aproximadamente y sus actividades económicas giran en torno a la agricultura, la ganadería y el comercio. La composición etnográfica del municipio es de mestizos, blancos, afrocolombianos e indígenas, esparcidos tanto en el casco urbano del municipio como en sus 19 veredas.

Con respecto a las instituciones, hay que señalar que el proyecto se lleva a cabo en dos lugares: Hogar Santa Rosa de Lima en Ciudad Bolívar y la sede Mulatico de la I.E. El

Salvador del Municipio de Pueblorrico. A continuación, los aspectos referentes a cada institución.

El Orfanato Santa Rosa de Lima ahora Hogar Santa Rosa de Lima, se encuentra ubicado a tres cuadras del parque principal del municipio de Ciudad Bolívar, diagonal a la Institución Educativa Colegio Cooperativo Alejandrino Restrepo. Inicialmente el Hogar Santa Rosa de Lima tenía como propósito recibir a niñas de distintas edades que no tuvieran un núcleo familiar estable o cercano. Con el paso del tiempo la identidad de este lugar comienza a tomar una mirada enfocada a priorizar la atención hacia niñas de las veredas que por motivos del transporte no podían regresar a sus hogares en semana y en el caso de aquellas que vivieran en el casco urbano, que no contaran con un hogar apto para el desarrollo integral de cada una o que hubiesen sido remitidas por la comisaría de familia por restablecimiento de sus derechos. También, niñas que solamente cuentan con uno de sus padres y que por motivos de trabajo no tienen quien vele por sus derechos mientras se desplazan hacia otro lugar para laborar.

En la actualidad, viven en dicho Hogar 19 niñas que oscilan entre las edades de 7 y 17 años y se encuentran cursando grados de la básica primaria y secundaria, en las Instituciones Educativas María Auxiliadora y San José del Citará. En general se puede decir que estas chicas tienen un interés por ser parte activa de la comunidad y de mejorar al máximo su calidad de vida a través de la culminación de los estudios primarios y secundarios.

Para la realización del presente proyecto, se acordó trabajar con 11 niñas, las cuales después de la motivación de los docentes en formación, se inscribieron con el fin de participar en la construcción y resignificación de la historia del municipio a través de sus propias voces. Las niñas que decidieron no participar de este momento tomaron la decisión desde el desinterés o porque están cursando el último grado de secundaria y el tiempo y los compromisos frente a la escuela se los impide.

Después de realizar una encuesta (ver Anexo 7) a las niñas participantes, se pudo determinar su pertenencia a tres tipos de familias: dos a una familia extendida compuesta por hermanos, padres de familia, abuelos y tíos; cuatro a una familia nuclear es decir ambos padres de familia, hermanos; y cinco a un hogar monoparental compuesta por un solo padre

de familia como cabeza del hogar y los hijos. La mayor fuente de ingresos en las familias es desde la agricultura, en donde sus padres, tíos o hermanos laboran en diferentes fincas o trabajan su propia tierra, dos familias cuentan con ingresos económicos desde la labor en un supermercado y sacando arena. Lo anterior da cuenta que las familias son de bajos ingresos económicos.

De igual modo, a partir de una primera entrevista realizada durante esta etapa de contextualización, hemos recopilado información referente a las concepciones en cuanto a la escritura que poseen las niñas que viven en el Hogar. Según el acercamiento que las niñas han tenido con la escritura, encontramos lo siguiente: "Con ella aprendemos a escribir más rápido, nos volvemos más ágiles y aprendemos más cosas que de pronto no sabemos" (Ana, Entrevista I), "La escritura significa aprender a copiar porque si no sabemos copiar no sabemos nada" (Ángela, Entrevista I). En referencia a estas concepciones podemos decir que las niñas tienen una concepción limitada con relación a la escritura, puesto que se centran más en definirla como una destreza física que permite copiar con agilidad, dejando atrás la verdadera intención que convoca el proceso de la escritura: la producción de un discurso propio, la creación de una voz propia que permite ese ejercicio de la ciudadanía y el cultivo de la subjetividad.

Así mismo y para conocer un poco más acerca de la escritura que tienen las niñas en la escuela, observamos algunos cuadernos de lenguaje encontrando que han abordado temáticas tan disímiles como: la noticia, el debate, la descripción, el texto argumentativo, análisis silábicos de los textos poéticos, tipos de verso, la reseña, tildes, la novela, novela policíaca, la lengua, definiciones de gramática, semántica, planas de palabras, reglas ortográficas, división de palabras, sinónimos, antónimos, hiperónimos, homónimos, acentuación, clasificación de las palabras, origen del lenguaje, onomatopeya, entre otros.

Desde el análisis documental de un texto como es el cuaderno de lenguaje de las chicas del Hogar, encontramos ese salto de un tema a otro, en donde no cabe la escritura como una fuente de creación o expresión ante distintos eventos y solamente se emplea como medio para anotar información, como una manera de transcripción o registro perdiéndose la finalidad de esta. Aunque se evidencian distintos temas que son verdaderamente importantes

para el aprendizaje de las niñas, cabe decir que no se observan procesos de escritura por parte de ellas, ya que solamente aparece el registro de los temas vistos en clase a partir de las definiciones dictadas por el profesor.

Del mismo modo, cuando hicimos un ejercicio de producción con las chicas, nos encontramos con algunas dificultades al momento de emplear la escritura, en primer lugar, está la dificultad de producir algo propio pues siempre han repetido lo que dicen otros y en segundo lugar a tales creaciones –cuando la logran- la coherencia y cohesión de los textos no es clara ya que en general son un conjunto de ideas sin conexión alguna. El reto es entonces lograr que las niñas del Hogar evidencien el proceso de escritura bajo una práctica sociocultural, en donde se pueda nutrir a partir de situaciones auténticas que trasciendan el asunto de escribir por una nota o para mostrar que se sabe hacerlo correctamente lingüísticamente hablando; de tal modo que puedan crear a partir del proceso de escritura, un vínculo con el conocimiento de su municipio, de las personas que cada día observan y también, generando así una lectura más profundo de su territorio.

Por otra parte, el Centro Educativo Rural Integrado “El Mulatico”, sede de La Institución Educativa El Salvador desde el año 2015, según Valencia (2013), es una construcción levantada en 1972, con la colaboración del Comité de Cafeteros, el municipio y la comunidad (p. 213). Este centro educativo está ubicado en la vereda El Mulatico, a siete km del casco urbano del municipio de Pueblorrico. En la actualidad, atiende a 12 niños que cursan su básica primaria en la modalidad de Escuela Nueva y se encuentran en grados de primero a quinto; y a 25 estudiantes de secundaria de COREDI, sede La Comiá. Entendemos Escuela Nueva como un modelo de educación formal encargado de ofrecer básica primaria a los estudiantes que habitan en zonas rurales del país, el cual cobija alumnos de diferentes edades y características culturales. Aquí surge el rol del maestro multigrado, quien responde a varios grados simultáneamente. Además, se propone un libro de texto que guíe el aprendizaje autónomo.

En cuanto a los participantes en esta investigación, se inicia el proceso con siete estudiantes; cinco cursan los grados de tercero a quinto y hay dos niñas de sexto y séptimo, de COREDI, La Comiá –secundaria. Por tanto, los participantes se caracterizan por ser de

origen campesino. No obstante, con el fin de caracterizar aspectos de los estudiantes, se les realiza también una encuesta que permite identificar que sus núcleos familiares están completos únicamente en cuatro casos, uno viene de un hogar donde la madre es cabeza de familia y los otros dos niños vienen de hogares donde el padre es cabeza de familia; Las edades de los estudiantes oscilan entre los diez y los doce años, son tres niñas y cuatro niños. Con relación al punto de vivienda de los estudiantes es necesario decir que está alejado de la escuela, ya que deben caminar por desechos o carretera hasta media hora.

Así mismo, estando al corriente de que el objeto de estudio de este trabajo de investigación es la escritura desde un enfoque sociocultural, se hace un rastreo en las guías que orientan los quehaceres en el área de lengua castellana para saber cuál es la presencia de este proceso en tales módulos. Encontramos que:

La Guía de aprendizaje de Lenguaje 4 Módulo 1, tiene en cuenta los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje para la producción textual, donde la producción de textos escritos debe responder a diversidad de necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración (p.4), es decir, situaciones comunicativas específicas y que abordan diferentes momentos para la escritura, “propuestas de corrección formuladas por los compañeros”, o coevaluación de las producciones textuales, “producir textos teniendo en cuenta aspectos gramaticales de la lengua castellana”, “corregir creaciones propias a partir de sugerencias”, “crear textos... a partir de su relación con el entorno”, “producir textos en los que se tengan en cuenta las circunstancias de la situación comunicativa” (p. 6-7).

Al lado de ello, podemos decir que el libro de texto sugiere diversos ejercicios de escritura, pero, siguiendo un proceso de escritura faltaría dar forma a esos aspectos que se ponen de manifiesto, por ejemplo, materializar ese proceso estratégico del que se habla: adecuar los textos a situaciones comunicativas de diversos órdenes, fortalecer los escritos con base a las sugerencias que hace el docente o los compañeros de clase y lograr la creación de textos de acuerdo a la relación con el contexto. A partir de lo anterior, se tiene que se respetan momentos de la escritura como textualización, revisión y edición, justamente lo que

nos interesa, sin embargo, es necesario tener en cuenta un momento en el que se planee el texto que se va a escribir y finalmente la publicación de este.

Sin embargo, hay otros aspectos por potenciar, de acuerdo con lo que sugieren estos módulos. No se habla de la evaluación de dichas producciones, se hace referencia a una autoevaluación y heteroevaluación de todo el proceso, al culminar la unidad. En este sentido, concretamente las actividades de escritura propuestas por la Guía de aprendizaje Lenguaje 4, Módulo 1, sugieren tomar apuntes en el cuaderno de aspectos importantes de los temas: “Escribo en mi cuaderno, y con mis palabras, lo que considero más importante de la información anterior” (p. 21), hacer ejercicios de escritura basados en casos hipotéticos: “Invento y escribo una fábula cuya moraleja sea: los propios defectos pueden ser peores que los defectos de los demás” (p. 78), escribir aspectos de la cotidianidad de la región: “En una hoja de papel, escribo varias comparaciones que utiliza la gente de nuestra región en su habla cotidiana” (p. 54) y hacer análisis literarios en el cuaderno: “Realizamos el análisis literario de la fábula El camello y el dromedario” (p. 74).

Por lo cual, podemos decir que se les da prioridad a procesos de escritura, lo que falla es el seguimiento por parte del profesor a estas producciones, ya que los estudiantes no reciben una retroalimentación para que mejoren sus textos en cuanto al sentido de los mismos, sino que se les subrayan las faltas de ortografía y se les asigna una nota. Las rejillas que proponemos para evaluar los textos son una manera de hacer seguimiento, evaluación y autoevaluación a las producciones de los estudiantes y es un aspecto que en la guía no se tiene en cuenta.

Según las orientaciones de las guías, se puede llegar a considerables logros en los procesos de producción escrita en la escuela, a pesar de que haya aspectos que fortalecer en cuanto a estas propuestas. Lo cierto es que, en la cotidianidad de la escuela, el panorama es diferente; surgen dificultades en los procesos de escritura por el afán de diligenciar las guías lo más pronto posible, sin detenerse el tiempo necesario para desarrollar satisfactoriamente esas actividades que aportan a la formación escritural de los estudiantes. También, tenemos que se escribe en la escuela con un sentido (de mostrarle al profesor que sabe hacerlo o por una nota o por cumplir con una tarea), lo que no permite que los textos se construyan para

trascender las paredes del aula. Tal afirmación, la sustentamos en lo que los mismos estudiantes nos llegaron a manifestar, donde las prácticas de escritura que predominaban, apuntaban a la transcripción de textos, resolver las guías de lenguaje o solucionar talleres, esto, para cumplir el compromiso del área y obtener una valoración cuantitativa.

En esta línea de sentido, pongamos en común las concepciones del maestro en relación con la escritura, las cuales son obtenidas tras la realización de una entrevista. Es que la escritura la entiende como “la realización de signos o de grafías que al ser codificadas dan a conocer un pensamiento, una idea o un mensaje” (Docente 1- I.E. El Salvador). Paralelamente, a la pregunta por la manera de potenciar la escritura, esto es lo que responde: “mediante ejercicios y actividades en las diferentes áreas” y frente a la percepción de escritura afirma que: “al iniciar el proceso escritura en los niños, me parece una actividad compleja para que ellos la puedan asimilar, que se necesita constancia en el proceso para obtener resultados” (Docente 1- I.E El Salvador).

En otras palabras, podemos entender que la maestra cooperadora (Docente 1- I.E. El Salvador) relaciona la escritura con el pensamiento, involucra diferentes áreas y requiere práctica para lograr unos resultados. Sin lugar a duda, encontramos unos planteamientos interesantes a nivel discursivo, hay una mirada amplia de las prácticas de escritura a las que se puede dar lugar en la escuela, sin embargo, este discurso no es coherente con la realidad del aula, pues las prácticas dan cuenta de otros énfasis y apuestas en los quehaceres de lenguaje. Por ejemplo, prácticas de escritura dirigidas a mejorar la caligrafía, para aprender ortografía o para desarrollar las actividades orientadas en las guías.

Siguiendo en este razonamiento, las observaciones realizadas, nos dicen que el propósito de los quehaceres de lenguaje es moderado por el libro de texto, pues “quien va adelante con el desarrollo de la guía es el mejor, el aplicadito” dice la maestra cooperadora. La escritura se limita a la resolución de los talleres que proponen las guías, sin trascendencia como una práctica social con proyección a la comunidad. De igual forma es recurrente en las prácticas cotidianas que se evalúe el área según los avances en la guía y la calidad de resolución de las actividades que esta propone. Las producciones escritas, se corrigen

resaltando con base a la forma, pero se obvia el fondo y la edición o reelaboración de esos textos.

Igualmente, durante este proceso de contextualización, fue posible revelar que hay aspectos a potenciar en los procesos de escritura. A partir de un ejercicio diagnóstico se encontró que, desde la actitud con la que los estudiantes asumen la escritura, se nota poca motivación a la hora de construir un texto, incluso oralmente. Los estudiantes evidencian una escritura sin sentido, sin coherencia o sin propósito en ciertos casos. Frente a esto, es necesario potenciar procesos de escritura reales que vinculen todo un proceso de planeación, escritura y reescritura, de modo que lo que se escribe se llegue a elaborar lo suficiente de acuerdo con la situación comunicativa.

En general, se encontró en los escritos de los estudiantes, que a nivel microestructural deben ordenar mejor las oraciones, separar adecuadamente las palabras, usar los conectores lógicos precisos y aplicar las reglas ortográficas; en el nivel macroestructural se desarrollan las ideas de una manera confusa, es decir, hace falta una progresión temática, y en el nivel superestructural, falta afinar aspectos para poder lograr que el tipo de texto se ajuste a la situación comunicativa propuesta.

Ahora bien, hablemos de las concepciones que los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de la Institución Educativa El Salvador, sede Mulatico y las niñas de sexto y séptimo de COREDI La Comiá, tienen de la escritura, obtenidas al realizar una primera entrevista. Desde las diferentes respuestas, tenemos que la escritura significa: “un papel... escribir... hacer la tarea... representar palabras a través de signos gráficos...”. Resumiendo, las concepciones que se han consolidado conforme a la escritura aluden a las relaciones que han podido establecer con la misma en la escuela, la cual privilegia la escritura como un deber y cómo codificación y registro.

En vista de estos datos, tanto las chicas del Hogar Santa Rosa de Lima y los estudiantes de la Institución Educativa El Salvador, sede Mulatico, requieren experimentar otros usos de la escritura, trascendiendo el significado cotidiano que se ha configurado; partiendo de situaciones comunicativas reales, que cumplen propósitos específicos en la sociedad y en la cultura.

1.2 Antecedentes

Para dar lugar a indagar sobre “La escritura como práctica sociocultural: más allá de los muros de la escuela, se recurre a la revisión de tres tipos de antecedentes investigativos: antecedentes de orden internacional, nacional y departamental. El recorrido por estos antecedentes se realiza con el propósito de reconocer investigaciones que hayan reflexionado sobre la enseñanza de la escritura en la escuela como una práctica social y cultural. A continuación, discutamos algunos trabajos de talla internacional.

En primer lugar, Kalman (2003) analiza el caso de dos mujeres mexicanas que acceden a la cultura escrita, Carolina, con baja escolaridad y Ana, con nula escolaridad. Se privilegia el enfoque sociocultural del lenguaje, dado que son de mucha importancia los procesos sociales en el aprendizaje. No obstante, se puntualiza que la apropiación de una práctica se posibilita cuando se accede totalmente a su uso, tal y como se nos presenta a Carolina, una mujer que aprendió a leer porque se vio en la necesidad de administrar los medicamentos de su hijo cuando le diagnosticaron insuficiencia renal crónica.

Un aporte notorio de este trabajo es que el acceso a la cultura escrita requiere una interacción entre los individuos para que puedan aprender a leer y escribir y que la apropiación del código se da en el uso, por la significación que se le puede atribuir en la vida cotidiana y por la participación en situaciones comunicativas que demanden la necesidad, en este caso de escribir. Ahora bien, nuestro trabajo difiere de Kalman en dos aspectos: primero, el espacio, pues nuestra propuesta se enmarca en la escuela mientras que esta plantea dos casos por fuera de ella. Y segundo, en las edades de la población participante en estos procesos: mientras nosotros trabajamos con niños y jóvenes, la autora realizó su investigación con personas adultas.

En segundo lugar, Dorrnzoro (2013) nos da a conocer la experiencia, sucedida en la Universidad de Luján, Argentina, en la que en la educación superior se ve la necesidad de entender la escritura desde una perspectiva sociocultural, para pensarla como: una práctica social, situada, una forma determinada de la actividad humana y con unos motivos comunicativos concretos, a la que se le da forma en dinámicas reales de escritura.

Concretamente, esta autora hace énfasis en la postura teórica de que las prácticas de lectura y escritura “encuentran su razón de ser en su contexto de producción y de uso” (p.89), requieren de una finalidad y un propósito. En este sentido, la propuesta investigativa se orienta por el saber disciplinar, la consecución del conocimiento mediante las puertas que representan leer y escribir. Luego, se hace énfasis en los objetos de estudio que se han ido consolidando a partir de la postura teórica mencionada. Nuestro trabajo de investigación se identifica con Dorrnzoro (2013) en la necesidad de que los quehaceres académicos no se escaseen en una actividad del aula de clase y que en cambio se conviertan en posibilidades de ampliar el conocimiento tanto en la escuela como fuera de ella.

No obstante, nos alejamos de esta autora en cuanto a la comunidad educativa vinculada, dado que su propuesta se desarrolla en el contexto de la educación superior, y nuestro trabajo vincula estudiantes de básica primaria; las edades y grados de escolaridad varían en contraste, sin embargo, nos aporta, dado que nos hace un llamado a vincular los propósitos de escritura con las prácticas sociales y culturales de la comunidad.

Por último, a nivel internacional se rastrea el trabajo de Feldsberg (1997), realizado en una escuela pública de Buenos Aires, quien propone la escritura en la escuela desde una perspectiva que trasciende lo meramente perceptivo y motriz; valorando la función y sus usos sociales. Así, la escritura está arraigada a las actividades humanas, por tanto, se vincula en la conformación de la cultura de las comunidades.

Tras plantear esta postura teórica, se pasa a cuestionar los supuestos bajo los cuales se concibe la formación de los estudiantes, y se proporciona un marco sociocultural al estudio del lenguaje, donde, por ejemplo, se reconoce que el hogar es protagónico en el aprendizaje de los niños. Como conclusión, se tiene que la construcción del conocimiento se soporta en las experiencias y conocimientos previos, esto, para no crear desencuentro entre las prácticas de la escuela y la realidad social y cultural de los estudiantes. Consecuentemente, nuestro trabajo de investigación se identifica con esta fuente, en el sentido de la importancia que debe jugar el contexto en los procesos de escritura en la formación de los estudiantes de básica primaria y en sus vidas diarias.

Sin embargo, ambos trabajos investigativos se distancian, ya que Feldsberg (1997) enfatiza en las diferencias culturales de la comunidad educativa, maestros y estudiantes mientras que nosotros no partimos de dichas variaciones.

En conclusión, estos tres antecedentes, refuerzan nuestra idea de que la escuela debe propiciar quehaceres educativos que valoren los aspectos sociales y culturales de los estudiantes, posicionando la escritura como un agente real que posibilita la vida en sociedad.

A continuación, discutiremos algunos trabajos investigativos de talla Nacional. Gloria A. Rodríguez (2012) En su documento: *Seis propuestas didácticas, investigación acción y formación docente en lengua castellana*, aborda una problemática común a las instituciones educativas, se trata de las prácticas de escritura donde el docente limita la libertad a la hora del estudiante crear sus escritos a causa de las restricciones que propone, es allí entonces donde no hay una libertad ni un placer por lo que se escribe, por la necesidad de responder a las exigencias del docente. Es por tales circunstancias que este trabajo de investigación se propone plantear formas en las que el estudiante sea el pleno y libre artífice de sus prácticas de escritura.

Dentro de nuestro proceso en las prácticas profesionales, nos proponemos plantear otras posibilidades de la escritura de textos informativos, privilegiando la experiencia de los estudiantes y la riqueza contextual de sus municipios. De esta manera, logramos desarrollar una práctica escritural amplia donde se da rienda suelta a lo que los estudiantes tienen para decir de sus municipios y donde cada uno de nosotros como maestros nos encargaremos de apoyar y guiar dicho proceso, pero sin limitar en ningún momento el trabajo de cada uno de ellos.

En esta línea de sentido, otro antecedente importante es el trabajo: “La escritura como actividad sociocultural compleja en el aula de transición: avances teóricos” de Consuelo Bellón Morales y María del Pilar Cruz Arias (2002), quienes hablan del desarrollo de la escritura como una práctica sociocultural plenamente difícil, la cual responde a una necesidad histórico cultural de comunicación, convirtiéndola además en proceso humanizador que oriente al sujeto en cuanto a la comprensión, comunicación y recreación del mundo. La problemática presentada en este documento alude a la necesidad de que la escuela replantee

las prácticas de escritura, de manera que estas sean significativas y vayan más allá de la representación de grafías. A este propósito, surge otra problemática, la de plasmar por escrito la cultura oral abundante que circunda nuestro contexto.

Así pues, dentro de este trabajo de grado, le apostamos a aportar a la superación de algunas de las dificultades mencionadas mediante el planteamiento de otras posibilidades en la escuela, posicionando la escritura de textos informativos como un recurso de expresión donde se teje un vínculo con el contexto, dado que se comunica y se informa a otros individuos sobre la diversidad de aspectos de interés sobre su propio territorio. Además, es de rescatar que los estudiantes se expresan desde sus experiencias, lo que ellos viven, lo que conocen, logrando un reconocimiento de estos saberes tras la elaboración y publicación de una revista municipal.

Por su parte, Fabio Enrique Barragán Santos y Sandra Milena Neira Camacho (2009) en su trabajo investigativo: "El problema retórico en la pedagogía de la producción escrita en básica primaria", señalan que los niños y jóvenes no están desarrollando su autonomía frente a esta práctica social y es allí cuando el ejercicio de la escritura se convierte en algo que se desarrolla solamente por un cumplir y no por ese placer que conlleva el hecho de escribir, ya que dicho proceso es practicado a partir de una propuesta limitada que propone el docente, en donde estos trabajos no logran tener ningún fin real, ya que solo se escribe para el profesor o por una nota y sus textos no pasan a ser leídos por terceros.

En este documento se nos plantea entonces la escritura como un ejercicio consciente de cada alumno, ya que debe ser él quien elija su voz, su público y su tema, solo así el estudiante tendrá el dominio y la responsabilidad sobre su propia escritura, para así, poder llegar a convertir tal ejercicio en un proyecto personal, donde haya una apropiación y se logre desarrollar una mayor pasión a partir de la experiencia. En este documento se enfatiza en la importancia que tiene el que cada estudiante conozca y esté consciente del propósito retórico que tiene todo texto, ya sea este el de informar, entretener, persuadir, describir etc., logrando así que el estudiante como escritor, desarrolle sus competencias y sepa elegir las tipologías textuales que sean más acordes a las diversas situaciones comunicativas a las que debe enfrentarse.

En los procesos de escritura que hemos decidido desarrollar en nuestros centros de práctica, nos hemos propuesto resolver los aspectos retóricos que plantean estos autores antes de iniciar el proceso escritural: escribir dos revistas que reúnen aspectos de interés cultural de los municipios de Ciudad Bolívar y de Pueblorrico, para dar a conocer elementos importantes del contexto, dirigido a estas comunidades y mediante textos informativos. Lo anterior, con el fin de que los resultados que aporte este ejercicio escritural puedan llegar a una comunidad de lectores, los cuales logren comprender, evaluar e informarse a partir de lo que allí está escrito, logrando así que las producciones de los estudiantes tengan un fin comunicativo real, y que el alumnado, tenga un motivo auténtico al momento de escribir.

Avanzando ya a los antecedentes investigativos departamentales, presentamos a continuación el siguiente rastreo en cuanto al concepto de escritura y prácticas socioculturales. Es así, como hallamos en un trabajo investigativo de Puerta, Sepúlveda, Betancur & Escobar (2011) donde el concepto de escritura se vincula a través de la cultura ciudadana, con el fin de que se dé una participación más proyectada hacia la configuración de saberes culturales. Es así como la escritura se postula como una forma que recupera y adopta las ideas de cada uno de los habitantes, dando significado a las vivencias personales, con el fin de recrear a través de la escritura un aporte a la sociedad. En este papel, se le atribuye a la escritura la importancia del diálogo con otros espacios, puesto que, al momento de acoger un proceso, en este caso escribir, se debe hacer desde la toma de conciencia cultural y social.

Consideramos así mismo, que nuestro trabajo aunque se ve reflejado con estudiantes de primaria y secundaria, no se desliga de un fin social, por el contrario se postula como una posibilidad de organizar y dar a conocer las ideas de distintos estudiantes pero a través de su vínculo experiencial con el entorno, en este caso los municipios, además, nos permite reflexionar acerca de la toma de decisiones y la configuración de las ideas en cuanto a la perspectiva educativa, la cual nos convoca a un quehacer más profundo y con un pensamiento más crítico.

Por otra parte, Ritcelina María Díaz Arcia (2015), en su trabajo investigativo “Las prácticas de escritura como experiencia sociocultural y contribución al desarrollo de las

capacidades expresivas”, plantea el proceso de escritura desde un enfoque sociocultural, en el que es atravesada por situaciones auténticas, reales y bajo las vivencias de los sentidos. Se comprende así, que la escritura debe contar con una orientación, no desde el pensamiento de otras personas, sino desde el acompañamiento en las vivencias con la sociedad, desde el aprendizaje con los sentidos y el gusto para comprender lo que el mundo brinda desde la diversidad de sus espacios. También, nos convoca a reflexionar sobre el proceso de escritura que se lleva a cabo en la escuela, puesto que predomina el enfoque gramatical y deja atrás, las prácticas sociales reales.

La escritura vista desde este proyecto investigativo se entiende como una práctica en la que interviene el maestro, siendo un moderador, animador y un vínculo afectivo, con él se puede compartir ideas y saberes desde experiencias reales. El maestro, en este caso, es un referente de calidad a la hora de producir escritos y asume esta práctica con convicción porque en últimas es un inspirador. De esta manera, no se plantea la escritura como la salvación a diferentes problemáticas sociales, pero si con el ánimo de que el estudiante perciba que la producción textual desde sus propios saberes tiene un significado propio, obtenido desde la realidad.

Por último, hallamos un trabajo investigativo en relación con las prácticas de lectura y escritura desde la ruralidad, en donde se posibilita el contraste y diferenciación de estas prácticas. Darwin Camargo en su proyecto investigativo (2015) nos propone la escritura más allá de un fin meramente académico, en el cual solamente se quede el elemento como fuente de información. También, puntualiza desde una investigación en el sector rural, cómo se pretende una mayor apropiación de la escritura por parte de los estudiantes y así postularse como un medio que permite la voz propia de cada uno a través de sus experiencias.

Este proyecto nos permite reiterar la importancia de resignificar el papel que la escritura juega en la sociedad y reitera la necesidad de apreciar los relatos que nos han atravesado desde la experiencia. Esta investigación guarda correspondencia con nuestra propuesta investigativa en cuanto a la manera en que la escritura aporta a la configuración de un saber propio de los estudiantes, sus familias y el medio en el cual participan.

Finalmente, después de hacer un recorrido por los antecedentes investigativos de orden global, nacional y departamental reafirmamos la necesidad de orientar en la escuela la escritura desde una experiencia real, con base a las distintas situaciones que día a día tienen los estudiantes; en donde el maestro debe ser un acompañante que permite llevar a cabo procesos acordes a las necesidades del entorno propio y sobre todo, en donde el alumno sea quien tome conciencia del desarrollo de su propio proceso de escritura.

1.3 Presentación del problema

De acuerdo con el ejercicio de contextualización, en el Hogar Santa Rosa de Lima de Ciudad Bolívar y la sede Mulatico de la I.E el Salvador del municipio de Pueblorrico, se pudo identificar dificultades en relación a las prácticas de escritura debido a la falta de interés por parte de los estudiantes al momento de realizar el ejercicio concienzudamente; hallamos que en la escritura no se ha puesto la voz de cada estudiante omitiendo así la producción de saber y el reconocimiento del territorio. En el aula contamos con estudiantes entre los grados de primaria y secundaria, los mismos que definen la escritura como un medio necesario al momento de comunicarse con los demás, pero no la identifican como una herramienta poderosa para participar de la sociedad e insertarse con éxito de la cultura escrita.

En el quehacer cotidiano, es evidente que se salta de un tema gramatical a otro sin privilegiar la creación, se entiende la escritura como un producto que se logra de un día para otro, no se trasciende lo que sugieren las guías, hay incoherencia entre el discurso del docente y su práctica de aula y se percibe la distancia entre la escritura y la realidad contextual; dificultades que se suman a esta problemática.

Trayendo a colación el rastreo realizado a partir de las políticas educativas nacionales, podemos decir con toda seguridad que son un recurso importante en tanto que plantean unas posibilidades distintas para abordar la escritura en el aula, principalmente los Lineamientos y el PNLE, por lo cual, las dificultades no radican en los discursos del MEN, sino en las prácticas y apropiaciones por parte de los docentes, dado que estos discursos no se han materializado en nuestros centros de práctica, hay una brecha entre lo que se nos presenta en los referentes de calidad y las prácticas que se implementan en el espacio educativo, por lo cual es necesario resignificar las prácticas de escritura mediante la implementación de otra

mirada, una perspectiva sociocultural que permita materializar los aportes y perspectivas que nos aportan las Políticas Educativas Nacionales, incluso yendo un paso delante de los DBA y de las Mallas de Aprendizaje.

A propósito de los antecedentes teóricos, el recorrido por estos nos permitió reconocer diferentes enfoques. Nos pudimos dar cuenta de que la enseñanza del lenguaje puede tener énfasis en un aspecto gramatical, estructural, normativo y prescriptivo; un énfasis comunicativo o un énfasis sociocultural. De acuerdo a las posibilidades que ofrece la perspectiva sociocultural –vincular a los estudiantes como protagonistas con sus procesos educativos, otorgar una participación real al estudiante en una perspectiva más amplia, permitir que cada sujeto conozca el saber desde su propia investigación y que se proyecte con una mirada más auténtica ante la toma de decisiones-, optamos por aproximarnos al espacio educativo desde esta, además porque exige que como maestros estemos reinventando nuestras prácticas y porque nuestros estudiantes no han tenido la posibilidad de relacionarse con prácticas de escritura desde esta perspectiva del lenguaje.

Finalmente, después de hacer un recorrido por los antecedentes investigativos encontramos propuestas inspiradoras que se enfocaron en llevar al aula la escritura desde prácticas auténticas y significativas, con fines e interlocutores reales, que posibilitaron a los estudiantes resolver problemas cotidianos, participar en la comunidad y construir su propia voz, todo lo anterior con resultados esperanzadores. Es pues a la luz de estos trabajos que consideramos que también en nuestras escuelas es posible y necesario resignificar la manera como se ha abordado la escritura, que es posible materializar otras miradas, que hay otras formas de hacer en el aula distintas a las que nosotros en formación vivimos y las que han experimentado los estudiantes de la sede Mulatico y las chicas del Hogar de santa Rosa de Lima.

Por tanto, consideramos necesaria y pertinente llevar al aula una propuesta de escritura como práctica sociocultural, lo que significa que debe estar ligada a una experiencia real, con un proceso de escritura diferente, que surja desde el propio territorio de los estudiantes, con el propósito de escribir para un público real, teniendo en cuenta el conocimiento que ellos y las personas de la comunidad tienen de su entorno.

En ese sentido, surge la siguiente pregunta investigativa: ¿Cuáles son las posibilidades y retos que implica para los estudiantes de la sede Mulatico de la I.E. El Salvador del municipio de Pueblorrico y de las niñas del Hogar Santa Rosa de Lima de Ciudad Bolívar, participar de un proceso de escritura como práctica sociocultural?

1.4 Objetivos

En esta propuesta, se logran construir un objetivo general y dos objetivos específicos que direccionan la investigación.

Nuestro objetivo general, apunta a comprender las posibilidades y retos que implica para los estudiantes de la sede Mulatico de la I.E. El Salvador del municipio de Pueblorrico y de las niñas del Hogar Santa Rosa de Lima de Ciudad Bolívar, participar de un proceso de escritura como práctica sociocultural.

Como objetivos específicos, en primer lugar, nos proponemos caracterizar las prácticas de enseñanza que usualmente experimentan los estudiantes de la sede Mulaticos y las niñas del Hogar Santa Rosa de Lima. En segundo lugar, analizar cómo incide la planeación, implementación y evaluación de secuencias didácticas para la enseñanza de la escritura, cuando se parte del reconocimiento de los contextos como: instituciones educativas, sitios turísticos y personas representativas del pueblo.

1.5 Justificación

Consideramos que es de suma importancia, a través de este trabajo de investigación, comprender la manera en la que la escritura y la riqueza cultural, confluyen en la práctica para consolidar seres humanos con sentido de pertenencia por la historia que los ha marcado y que recrea el origen y evolución histórica y actual de los municipios en cuestión. Siendo más profundos, este trabajo investigativo cobra significatividad al entrar a reflexionar sobre los notables aportes de la escritura en los estudiantes, teniendo en cuenta esa infinidad de posibilidades discursivas que se abren, pero también las dificultades que surgen al proponer una escritura auténtica y consciente cuando se venían generando unos procesos diferentes.

De esta manera, también se hace vital esta comprensión en tanto que los escenarios educativos difieren en sus características, lo que significa procesos diferentes y particularidades constitutivas para cada comunidad en específico. Finalmente, esta comprensión se hace valiosa en tanto que los quehaceres como maestros son la mejor forma de lograr identificar las fortalezas y aspectos a mejorar en nuestro accionar con los estudiantes; reflexiones, búsqueda y nuevas prácticas se posibilitan mediante la relación directa con la escuela.

Más aún, se abren las posibilidades de resignificar y abrir puertas de inserción a la cultura escrita –como lo diría Kalman (2003), referente a que la escritura toma sentido por tener un fin real dentro de las dinámicas sociales y culturales, contar con un alto grado de autenticidad y significatividad. Así mismo, se propician las condiciones para tener una experiencia reflexiva, subjetiva, como nos lo plantea Larrosa (2006), aparece un algo, la escritura con sentido. Se pasa a crear las circunstancias para relacionarnos plenamente con el contexto próximo desde el aula escolar; reconocer la riqueza cultural, discursiva y patrimonial que hoy permite conocernos como cultura. Además, se hace posible crear aportes a la consolidación de ciudadanos con sentido de pertenencia por lo propio: sea cultura, tradiciones, riqueza oral o instituciones vitales para el funcionamiento de la sociedad.

A propósito de las posibilidades que surgen de este trabajo investigativo, se hace realidad el hecho de llevar una nueva mirada de la escritura a la escuela, donde se usa la escritura para participar en la sociedad, para conocer nuestro territorio y lograr sentirnos propios de un lugar que tiene toda una historia, características y particularidades. Igualmente, se genera la posibilidad de transformar nuestras prácticas, de consolidar una mirada diferente de la escritura y llevar esas nuevas posibilidades a la escuela.

Finalmente, esta propuesta investigativa, nos permite armarnos de herramientas para enfrentarnos a las escuelas reales lo que nos aporta sustancialmente a nuestra formación como maestros del área de lenguaje.

2. CAPÍTULO II: REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

A continuación, se puede apreciar una serie de referentes que adoptamos con el compromiso de sustentar lo que en este proyecto investigativo entendemos por prácticas de escritura desde una mirada sociocultural.

2.1 La escritura en la política educativa nacional

En este apartado se hace un rastreo por las Políticas Educativas Nacionales y por los Programas propuestos a nivel nacional, en busca de lo que en estos discursos se entiende por escritura.

Iniciamos pues por *Lineamientos Curriculares de lengua castellana* (1998). En éste se nos brindan unas ideas básicas que sirven de orientación en las propuestas curriculares que se implementan en el área de lenguaje. En primer lugar, refiramos el enfoque que en este documento se traza para el abordaje del área de lenguaje en Colombia, es que es a partir de este documento que en Colombia se empieza a hablar del enfoque de la significación, comprendiéndolo como:

Aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados... tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes. (MEN, 1998, p. 26).

Así pues, en los quehaceres de lenguaje se introduce un nuevo fin, concebirlo como una práctica que vincula la experiencia, la cotidianidad y el contexto de los estudiantes. Una mirada que trasciende lo meramente gramatical y comunicativo.

Ahora bien, miremos qué se entiende por escritura en dichos Lineamientos. Es un proceso social e individual -que va más allá de la codificación de significados-, donde se configura todo un mundo y se ponen en juego unos saberes e intereses del estudiante, determinados por un contexto social, cultural y pragmático, esto, sin excluir el componente técnico, comunicativo, lingüístico. A su vez en dicho documento nacional, se plantean siete

competencias (gramatical, semántica, pragmática, textual, enciclopédica, literaria y poética) las cuales, se ponen en juego al momento de escribir. Una competencia según el MEN (1998) se define como una capacidad que se tiene para cierta acción.

Para tener claridad, veamos a qué alude cada competencia, según Lineamientos Curriculares (1998), la competencia gramatical refiere las reglas sintácticas, morfológicas, fonéticas y fonológicas que orientan la producción de un enunciado. Hablamos de una competencia textual cuando se hace necesario garantizar coherencia y cohesión en enunciados y textos. La competencia semántica tiene que ver con el reconocimiento y el uso del léxico de acuerdo con el contexto comunicativo. La competencia pragmática demanda el manejo de unos aspectos característicos de un contexto, por ejemplo, el dialecto, los registros, la ideología o la política. Estamos refiriendo la competencia enciclopédica cuando es necesario que los sujetos se valgan de sus saberes para responder a un acto comunicativo. La competencia literaria pone en juego en los procesos de lectura y la escritura el bagaje que el sujeto ha adquirido en estos procesos del lenguaje. Finalmente, la competencia poética alude a la capacidad de un sujeto para idear mundos posibles mediante el lenguaje.

Por último, es necesario puntualizar que los Lineamientos proponen tres componentes en la producción de diferentes textos:

Procesos referidos al nivel intratextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas... nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos... nivel extratextual, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos. (MEN, 1998, p. 36).

Cabe señalar que en *Lineamientos Curriculares de lengua castellana* (1998), la escritura cobra sentido por ser un proceso individual y colectivo, donde se dota de significado el mundo que nos rodea, teniendo en cuenta los saberes contextuales y el componente comunicativo, estructural del lenguaje. Se privilegia una mirada de la significación, aludiendo a la importancia de los procesos e interacciones por medio de las cuales otorgamos sentido a los signos.

Con relación a los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (2006), éstos nos dicen que la escritura: “Les brinda a los seres humanos la posibilidad de comunicarse y compartir con los otros sus ideas, creencias, emociones y sentimientos por medio de los distintos sistemas simbólicos” (MEN, 2006, p. 20). También plantean que las prácticas intersubjetivas posibilitan la interacción de las personas con otros contextos y sus respectivas particularidades, confrontando y enriqueciendo opiniones, ideas, conocimientos; lo que permite la creación de dinámicas propias de la vida en comunidad y de universos culturales.

Lo cual indica que, el lenguaje se debe concebir y practicar más allá del espacio escolar convencional, donde es la vía para generar interacciones sociales y crecimiento cultural de las comunidades. Al mismo tiempo, el MEN (2006) aporta a nuestros intereses definiendo la producción -dentro manifestaciones lingüísticas verbales- como un proceso en el que el individuo genera significado, expresando su mundo interior, transmitiendo información o interactuando con los demás.

Los Estándares postulan el trabajo de primero a once desde cinco factores del lenguaje: Producción textual, comprensión, literatura, medios de comunicación masiva y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación. Ahora bien, es preciso ubicar nuestro proyecto de investigación en el factor de Producción textual. Así, se nos plantea que los textos a producir deben responder a una necesidad comunicativa y seguir un procedimiento estratégico para su elaboración: selección de un tema, tener en cuenta el propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto, diseñar un plan, producir una primera versión y reescribir teniendo en cuenta correcciones propuestas por los compañeros y por el estudiante (MEN, 2006, p. 34).

Lo anterior es de suma importancia, porque el MEN (2006), concibe que la escritura es una forma de interacción social al plantear que ésta debe responder a diversas necesidades comunicativas y esto implica pensar en situaciones reales que tengan que ver también con la manera que se usa la escritura por fuera de la escuela. De igual forma plantean la escritura como un proceso que debe seguir un plan textual: determinar un propósito, los posibles interlocutores, seleccionar el tema, buscar información, hacer una primera versión ajustada al contexto, revisarla con ayuda de otras personas y finalmente editar dicha producción.

Ahora veamos las concepciones que el *Plan Nacional de Lectura y Escritura* PNLE (2011) presenta al respecto de la escritura. La escritura se relaciona con Vygotsky y su idea de que debe estar organizada con el propósito de que sea necesaria para algo. También se habla en son de la resignificación de la escritura, para ello, se trae a colación a Lerner, quien plantea que se debe escribir para cumplir propósitos como convencer, reclamar, dar a conocer, entre otros, y que la escritura debe ser un proceso concienzudo (MEN, 2011, p. 15-16).

Al lado de ello, el PNLE también se proponen tres objetivos que tienen que ver con los logros de la enseñanza de la escritura:

Escribir para expresar la subjetividad... los estudiantes escriben textos para comunicarse interpersonalmente... y... para hacer escritura creativa... *Escribir para generar conocimiento y construirse como autores...* aquí se trata de que los estudiantes... aprendan a pensar problemáticamente... desarrollen competencias investigativas... aporten nuevos conocimientos... identifiquen progresivamente, sobre todo en la secundaria, un perfil académico y laboral... *Escribir para ejercer la ciudadanía.* Es la escritura para ejercer los derechos ciudadanos –pero también para responder a los deberes. (PNLE, 2011, p. 16-17).

Vale la pena, para este trabajo de grado, retomar la reflexión que se genera según el PNLE, donde la escritura cobra importancia por todas las posibilidades que representa, además de que es necesaria en la vida cotidiana, además de que este proceso permite cumplir diversos procesos comunicativos que crean valor en campos como el personal, el académico o cuando se trata del ejercicio de la ciudadanía.

Del mismo modo, nos vamos a referir a un libro que hace parte de la Colección del Plan nacional de Lectura y Escritura titulado: *Leer para Comprender, Escribir para Transformar* (2013), en donde se compilan ensayos y textos referidos a la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Desde su prólogo, se nos aportan valiosas ideas como: “la lectura y la escritura como prácticas íntimas, estéticas, de acceso y producción de conocimiento, pero también como prácticas sociales y culturales desde donde podemos alcanzar el ejercicio de una ciudadanía plena”. (MEN, 2013, p.6).

En dicho libro, también se alude el carácter transversal de la escritura, en las diferentes áreas escolares y en las culturas. Se plantea el ejemplo de las diferentes formas de escritura de nuestros pueblos indígenas: se escribe en los canastos tejidos, en las manillas, collares, hamacas, mochilas. Estas formas de ver, comprender y habitar el mundo, en la escuela, se traducen en palabras que dan vida al pensamiento, a la imaginación y a la curiosidad.

Este documento es pues un gran aporte a este proyecto, puesto que nos permite reconocer dos dimensiones de la escritura: una estética y otra como práctica social. Nos nutre con ideas como: la escritura posibilita el juego con las palabras, la creación estética, ingeniar maneras extraordinarias de expresarse, a la vez que nos acerca a otras culturas y dinámicas sociales; de una u otra manera nos enriquece y está presente en nuestras cotidianidades, nos permite estar creando sentido constantemente.

Avanzando a otro libro que hace parte del PNLE, se encuentra: *Prácticas de Escritura en el Aula* (2014), en donde se presenta cuatro concepciones frente a la escritura que amplían nuestra mirada: (1) La escritura es un asunto de todas las áreas, donde enseñar una disciplina es producir discursos en las formas de pensamiento y conocimiento que le son propias, (2) Escribir ayuda a construir conocimiento, por lo cual, se ve la necesidad de propiciar la capacidad para que los estudiantes descubran ideas, las manipulen, las analicen y las nombren en sus palabras, (3) La escritura es un proceso, el cual demanda el manejo de estrategias como planear el texto, revisarlo y escribirlo varias, y (4) Escribir bien es construir textos ajustados a una situación comunicativa, es decir, saber que los textos se escriben para alguien y tienen un propósito.

Seguidamente, el MEN (2014) en este mismo documento, pone en común tres razones para escribir: para aprender, para ejercer la ciudadanía y para permitir que emerja la subjetividad, trascender la realidad y reinventar el mundo con la palabra. Veamos en qué consiste cada razón, ya que las queremos retomar en el presente trabajo.

Una primera razón, radica en el poder de la escritura para ayuda a pensar, se posiciona como un instrumento para la toma de conciencia –ese nivel reflexivo dependerá de la profundidad y apropiación con la que se escribe- y la autorregulación intelectual, posibilita el desarrollo del pensamiento y el conocimiento de nosotros mismos y de nuestro contexto.

Como segunda razón, la escritura juega un papel importante en el ejercicio de la ciudadanía, en el sentido de que favorece la comunicación y favorece la consolidación de seres humanos que participan, construyen la identidad y moderan las maneras de relacionarse con otros. La última razón, vincula tres circunstancias: 1. La escritura permite la emergencia de la subjetividad a la hora de generar introspección, conocimiento de nosotros mismos, pensarnos a profundidad. 2. En un sentido terapéutico, puede ser la vía para llegar a nombrar realidades difíciles, comprender circunstancias de vida que acontecieron. 3. La escritura abre la posibilidad de reinención de la realidad, desde la ficción, desde las maneras irrazonables de concebir nuestro mundo. (MEN, 2014, p. 26-33).

Indudablemente el libro *Prácticas de Escritura en el Aula* (2014), es un importante antecedente porque nos aporta ideas como: la transversalidad de la escritura –no es una práctica exclusiva del área de lenguaje-, experimentarla como un proceso. Igualmente, le otorgan a la escritura un valor epistemológico al aportarle al estudiante en el conocimiento de sí mismo y del mundo, al posibilitar un desarrollo intelectual y al ser la puerta a otras realidades ficticias o reales que lo impactan y cautivan.

Asimismo, los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2016) del área de lenguaje, en sus indicadores y evidencias de aprendizaje, hay un lugar importante para la escritura: para el grado 3°, se sugiere escribir textos coherentes teniendo en cuenta características textuales y vinculando los saberes e intereses del estudiante, escribir diferentes tipos de texto para participar en el entorno local, seleccionar palabras para sus textos de acuerdo a los interlocutores y al tema, tener en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos (p. 17). Para el grado 4°, producir textos teniendo presente el tipo de público al que se dirige, el contexto de circulación, los saberes previos del estudiante y la variedad de tipos de texto a los que puede recurrir (p. 23). Por último, para 5°, el estudiante produce textos a partir de planes textuales según el tipo de texto a elaborar, recurre a técnicas como esquemas o mapas conceptuales para organizar sus ideas (p. 27).

En suma, la escritura es entendida como un proceso que se recorre progresivamente, partiendo de una situación comunicativa en especial, los saberes previos del estudiante, la selección un tipo de texto, la adecuación del registro con respecto a los interlocutores y la

organización de las ideas. Concretamente, el MEN (2016), sugiere unos elementos que permiten que el proceso de escritura parta de la consideración de las condiciones de una situación comunicativa en especial para que se responda a la misma.

Pasando a otro antecedente legal, mencionemos las Mallas de aprendizaje (2017). En el caso del área de lenguaje, grado 3°, se habla de unas “Micro-habilidades para la producción escrita”, a continuación mencionamos algunas: planear un texto a partir del tema y las ideas que se van a desarrollar, escribir, revisar y corregir el texto a partir de sugerencias, escribe textos expositivos, narrativos informativos, usa signos de puntuación y conectores lógicos para dar cohesión a las producciones (p. 12), es decir, se tiene presente el proceso para escribir un texto que logre una labor comunicativa.

Igualmente, las Mallas de aprendizaje para el grado 5°, mencionan que a diferencia del grado tercero, en las producciones escritas ya se debe tener en cuenta el público al que se dirigen y el propósito; las micro-habilidades nuevas, en un orden progresivo son utilizar un registro adecuado al público, elaborar diferentes clases de texto, dar un buen título a la creación (p. 2-10). Todo lo anterior, es pensado para generar mejores procesos de producción textual en el aula. Sin embargo, se visibiliza más el componente comunicativo que el sociocultural, a la hora de hablar de las producciones escritas a las que se da forma en la escuela.

En síntesis, el esbozo por estos antecedentes legales nos permite llegar a la conclusión que en algunos documentos hay avances en los discursos educativos y en las concepciones que se configuran entorno a la escritura. Por tanto, no son los discursos educativos nacionales los que muchas veces impiden materializar otras posibilidades con la escritura en la escuela, sino que, en el caso de nuestros centros de práctica, son las prácticas cotidianas donde hasta ahora, no se logran notables transformaciones. En este orden de ideas, es necesario pensar una propuesta que potencie el cierre de tal brecha y que al mismo tiempo nos permita ir más allá de DBAS y mallas de Aprendizaje y si más en sintonía con los mismos Lineamientos Curriculares y el Plan Nacional de Lectura y Escritura ya que éstos favorecen una mirada más social y cultural de la escritura. Esto es justamente lo que se pretendemos desde este trabajo de grado.

2.2 Recorrido por diferentes miradas de la enseñanza de la escritura en la escuela

Después de realizar un recorrido por diferentes autores hemos podido identificar que la enseñanza del lenguaje en la escuela se ha dado desde distintos enfoques: uno desde lo normativo, otro desde lo semántico-comunicativo, y desde un enfoque sociocultural. Este recorrido nos permite darnos cuenta de que hay diferentes énfasis, diferentes miradas, lo que nos ayuda a determinar cuál es la perspectiva que queremos materializar en el presente trabajo. A continuación, un primer enfoque.

El enfoque normativo-prescriptivo, se centra en la descripción de la lengua. Esta directriz se basa en un aprendizaje memorístico, en donde el alumno debe responder a distintos parámetros dados por el docente; es así, como el reconocimiento de las categorías gramaticales y el orden las palabras establecen una pauta importante en las clases, puesto que la enseñanza esta por fuera del contexto y se encamina hacia el uso de la norma. Cassany (1990) ofrece bases para comprender esta perspectiva en la escuela, donde es importante que el estudiante aprenda la estructura y el léxico de la lengua de una forma neutra, sin situaciones que les permitan asociar el aprendizaje con la realidad.

Este modelo normativo orienta el aprendizaje bajo pautas que comprenden conocimientos precisos de orden gramatical de la lengua: lo sintáctico, morfológico, y ortográfico; debido a ello los estudiantes durante las clases tienen como objetivo memorizar o reconocer aspectos lingüísticos (categorías gramaticales) de la lengua, por lo tanto, la escritura no tenía un propósito real, siendo reducidos a un segundo plano.

En síntesis, podemos decir que el objetivo de este enfoque es pensar la enseñanza de la lengua bajo una forma mecánica, guiada bajo un sinnúmero de parámetros correspondientes a un periodo histórico, el cual se centraba en la transmisión de información y la forma correcta de emplear la lengua, de esta manera las prácticas del docente estaban desarticuladas al contexto y respondían a unas prácticas inscritas dentro de un modelo conductista. Así pues, para superar la anterior mirada, surge un segundo enfoque, el comunicativo; el objetivo ya no es que aprendan a describir la lengua, sino que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa, centrándose así en que el alumno lea, hable, escriba y escuche mejor.

Sin duda, las investigaciones lingüísticas que surgieron a partir de la década de los 80' se enfocaron al estudio del texto como unidad comunicativa, es así, como el lenguaje comienza a verse como comunicación (no se centra solamente en el texto literario). Este enfoque postula la importancia de comprender el discurso y analizarlo, llevando así a que el estudiante tome del contexto lo que necesita para iniciar un diálogo establecido bajo sus propias ideas. No obstante, esto se da en teoría, porque en la práctica, en la mayoría de las escuelas no se logra materializar el propósito del enfoque. Por el contrario, aparece la idea de que solo mejore su forma de escribir, para lo cual en el aula de clase se cumplen con ejercicios repetitivos, a modo de entrenamiento, sin partir desde situaciones reales y auténticas que sean significativas para el estudiante.

En vista de lo anterior, la escuela se ha venido preguntando sobre el verdadero propósito de la enseñanza del lenguaje, teniendo en cuenta que el enfoque comunicativo lo que ha hecho es mejorar en este caso el proceso de escritura, pero sin un fin claro para el estudiante, o sea, el alumno se ve restringido de su contexto porque no logra orientarse bajo propósitos reales y se distancia de la forma en se resuelven distintas situaciones por fuera de la escuela. Este segundo enfoque trataba de implicar componentes semánticos, pragmáticos, literarios, morfosintácticos en el estudio de la lengua ampliando la mirada frente a la escritura. Este enfoque pues, fue un gran avance en cuanto a la teoría, aunque en la práctica aún se encontraba una brecha.

Así pues, con el fin de complementar este enfoque comunicativo, surge una mirada que, aunque retoma lo comunicativo, va más allá: un enfoque sociocultural. En esta mirada se plantea una reflexión más profunda frente a la escritura a partir de situaciones reales que confrontan tanto el pensamiento del docente como del alumno y su contexto como tal, es así como el conocimiento viene dándose de una forma recíproca. En este sentido nos apoyamos en Cassany (1993) quien afirma: "Me di cuenta de que el saber no existe al margen de las personas, sino que se va construyendo a lo largo de la historia gracias a las aportaciones de todos" (p.19). Es decir, que las construcciones sociales que se van arraigando en nuestro pensamiento a través del paso del tiempo, logran orientar unas prácticas consolidadas ante el mundo, que no se aíslan de la realidad y, sobre todo, que se entrelazan bajo un significado propio.

Finalmente, este recorrido nos permite optar por una mirada sociocultural, ya que en esta, la escritura permite a los estudiantes la construcción de un mundo, atravesado por situaciones reales en donde sean ellos quienes fomenten nuevas ideas, bajo las experiencias con la cultura, el contexto y las situaciones que les permiten un uso auténtico. El alumno se debe enfrentar a una realidad, a unas prácticas, que circulan por su entorno, para ello los docentes deben ser mediadores, porque es a través de tal contacto con el oficio de escribir que los estudiantes se apropian de los saberes necesarios que le permiten incorporarse con éxito a una cultura escrita.

2.3 Enseñanza de la escritura desde una perspectiva sociocultural

Como se indicó, con nuestra propuesta investigativa pretendemos llevar a la escuela una posibilidad de resignificar la práctica de escritura en particular, desde el uso, enmarcándola en situaciones concretas que, a su vez, promuevan la adquisición del significado de esta. Así, nuestro trabajo investigativo se sustenta desde una mirada sociocultural del lenguaje, ya que vincula los saberes contextuales e históricos que los estudiantes tienen de sus respectivos municipios.

Del mismo modo, se busca que los quehaceres del aula tengan un impacto social, sean auténticos y pongan en juego la riqueza contextual. Al trascender las paredes de la escuela, podemos identificar que la escritura no es un fin; por el contrario, como lo diría Zavala (2008), es el medio para lograr objetivos sociales y prácticas culturales de amplio impacto. En nuestro caso, la literacidad que nos convoca consiste en elaborar una revista de aspectos culturales de los municipios de Ciudad Bolívar y Pueblorrico, la identidad de las instituciones representativas, los lugares turísticos más visitados y los personajes del común que son importantes para los municipios pero que no han sido reconocidos como tal.

De esta manera, vemos pertinente que la escuela posibilite una relación amplia entre las prácticas que se emprenden tanto dentro como fuera de ella. Este enfoque cobra peso en cuanto a la importancia de que los estudiantes reconstruyan y resignifiquen sus contextos desde sus experiencias y las proyecten a un fin social concreto, en este caso, producir una revista que recoge aspectos de interés cultural, como se acaba de anticipar, creando así en los escritores (estudiantes) mayor capacidad de leer su territorio.

Posicionarnos desde este enfoque, abre la posibilidad para que los estudiantes puedan formarse para la vida desde la vida misma, desde prácticas de escritura reales, haciendo reconocimiento de sus mundos, preservando la historia, en suma, dotándose de elementos para crear sentido y dar importancia a esa riqueza cultural que les pertenece. Esto, por encima de la visión tradicional de que los contenidos lingüísticos y estructurales son sobre los que debe recaer la atención del maestro y sus prácticas:

El enfoque sociocultural del lenguaje permite superar el problema de la artificialidad en la enseñanza del lenguaje [...] escrito, ya que privilegia las prácticas mismas –hablar y escuchar, leer y escribir– sobre los contenidos lingüísticos escolares –sustantivo, oración [...]–; el saber hacer con el lenguaje y no el saber acerca del lenguaje (Isaza & Castaño, 2010, p. 23).

Somos reiterativos en que las prácticas que se proponen trascienden el aula, son pensadas y direccionadas hacia un público en concreto, es decir, partimos de una situación comunicativa auténtica, con unos interlocutores reales, los cuales son la misma municipalidad, esto, en contraposición a situaciones comunicativas simuladas, sin un fin social o cultural determinado, donde no se trascienden las paredes del aula y donde no se escribe para nadie, solo con el afán de mostrar que se domina esta práctica por una nota para ganar así el período y el año.

Así, el enfoque sociocultural alimenta nuestra propuesta, puesto que se pretende potenciar una práctica, un hábito, una cultura en la relación que se teje con la escritura. De hecho, acceder a la cultura escrita radica en la práctica diaria, incluso sin haber conciencia de que estamos insertados en dicha cultura. Dominar el lenguaje y servirnos de él, se logra a medida que participamos en la sociedad mediante el uso. Podemos traer a colación a Kalman (2003) para comprender el concepto de “cultura escrita”, donde se hace referencia a la manera en que la escritura permea nuestra vida cotidiana, a su omnipresencia y utilidad.

En esencia, la inserción en la cultura escrita alude a la práctica constante de la lengua escrita, como la vía a la resolución de necesidades cotidianas, razón por la cual, nos proponemos escribir sobre temas que no han sido tratados a profundidad en otras obras municipales, como lo son (1) las instituciones sociales, políticas, religiosas, y económicas

que son representativas en cada municipio, en cuanto que permiten un desarrollo de cada comunidad; (2) los sitios turísticos, frecuentados por visitantes y por los mismos habitantes de los municipios, reservas naturales, sitios de peregrinación que son emblema de cada municipio y (3) los personajes del común que son parte vital para el desarrollo municipal, que no han sido reconocidos hasta ahora y que se extienden a otras ocupaciones, más allá de artistas o profesionales certificados, como lo son los constructores de aprendizaje empírico, vendedores ambulantes, choferes, entre otros.

En síntesis, es así como nosotros proyectamos generar esta inserción, proponiendo unas prácticas de escritura donde además de lograr avances en los estudiantes, un empoderamiento y uso constante, sea un mediador para entrar en diálogo con la cultura, escribiendo para entender aspectos sobre el territorio, su historia, actualidad y demás atributos, dando a conocer esta comprensión a un público amplio: padres de familia de los estudiantes, algunos organismos como las casas de la cultura, parques educativos, instituciones educativas y habitantes de los municipios en general.

Ahora bien, dentro de esta práctica social y cultural, surge la producción de un discurso específico, en este caso el informativo, veamos.

Comencemos poniendo en común algunos conceptos afines con nuestra propuesta de escritura. Nuestro punto de partida es el término “discurso”, del cual se desprenden una serie de preguntas: ¿Qué podemos entender por discurso? ¿Cuáles son los propósitos comunicativos concretos de dicho discurso? ¿Con cuáles interlocutores estamos estableciendo el acto comunicativo? ¿Cuáles temáticas se expresan en dichos discursos y por qué?

Aproximándonos a ciertas definiciones, el discurso lo podemos entender como “una forma de uso lingüístico y, de una forma más general, como un tipo de interacción social, condicionada por la cognición y socialmente contextualizada por los participantes, tomados como miembros sociales en situaciones sociales” (Van Dijk, 1997, p. 69). En otras palabras, la situación discursiva sobre todo debe estar vinculada a un contexto donde los participantes le dan sentido, crean interpretaciones mediante la interacción que se genera, y es justo a lo que estamos dando lugar mediante la implementación de este proyecto, a una situación

discursiva entre los habitantes de los municipios, donde la discusión en torno a aspectos culturales mediante la elaboración de una revista cobra sentido por ser una manera de apreciar elementos que han hecho posible reconocer nuestro contexto.

Siguiendo este razonamiento, en nuestra propuesta se abre la posibilidad de privilegiar discursos para informar, estableciendo un canal de difusión de información – histórica y de la actualidad- donde se debe garantizar un dominio de los datos por parte de los emisores, en este caso, las chicas del Hogar Santa Rosa de Lima de Ciudad Bolívar y los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa El Salvador, sede Mulatico. Cabe aclarar que este tipo de texto informativo que se crea llega a describir, narrar e incluso a invitar al lector, sin abandonar características como suministrar datos fidedignos a los lectores, fechas que permitan una ubicación en el tiempo, entre otros aspectos, por tanto, la intención de informar es la que impera así se empleen recursos descriptivos y narrativos.

En esta línea de sentido, no hablamos de un tipo de texto específico, sino que este es determinado por la intencionalidad del acto discursivo, el de informar. A este propósito, Charadeau (2004) dice que no es posible entender un género discursivo como un prototipo o como un esquema abstracto, dado que hay variedad de aspectos de orden diferente que llegan a hacer parte de una composición.

Los propósitos comunicativos a los que obedece este proceso de escritura son los de remitirnos a lugares, personajes o momentos que han hecho parte del devenir municipal, narrar características de estos y dar explicación del papel que juega o la importancia que representa cada instancia para el interés común. En síntesis, se busca dar luces a alguien más de algo que está presente y que de alguna manera no ha sido reconocido y apreciado como parte constitutiva de cada persona, nos empoderamos del rol de informadores, en palabras de Charadeau (2003), transmitiendo un saber que se posee, mediante cierto lenguaje, para generar un estado de saber.

En cuanto a los interlocutores que se vinculan en el proceso de escritura, se crean canales comunicativos con historiadores, personas del común y gran variedad de habitantes de los municipios, tanto a la hora de rastrear información, como en el proceso de escritura a lo largo de la implementación y su difusión –mediante los reportajes para las emisoras y los

canales comunitarios- y por supuesto, al final del proceso, cuando se logra la publicación del resultado o producto final, la revista de cada municipio: Ciudad Bolívar y Pueblorrico.

Nos gustaría dejar claro que los reportajes mantienen ciertos formatos. En primer lugar, en el caso de las producciones para la radio, nos valemos de un guion formulado a modo de “Sabías que...” para que cada estudiante se encargue de grabar en su voz algunos de los resultados de su proceso de escritura, para hacer la respectiva edición y lograr la publicación. En segundo lugar, se piensa en enviar a los canales comunitarios de los municipios, una producción multimodal elaborada por los maestros en formación con los insumos que los estudiantes compilen, tanto fotografías como un audio donde se desarrollen aspectos del texto que se ha logrado crear. Anotamos que este proceso se realiza al final de cada periodo escolar.

Hasta acá hemos abordado la escritura como práctica social y la producción de un discurso informativo. Ahora ahondemos en lo que significa concebir la escritura como proceso.

De igual modo, es pertinente remitirnos al proceso de escritura que se implementa en la praxis de nuestra propuesta de investigación, que consiste en: planeación, textualización, revisión, edición y publicación. Compartimos la posición que asume el *Plan Nacional de Lectura y escritura “Leer es mi cuento”* (2014), quienes nos plantean la escritura como un proceso, donde el escritor tiene una conciencia clara de los lectores, el propósito y el contexto de la escritura; dedica un tiempo considerable a la planeación y a pensar lo que va a decir, y sabe que un buen texto es el resultado de varios borradores.

Así, se entiende la escritura como construcción, instrumento de aprendizaje, de descubrimiento, es un acto creativo y una herramienta intelectual de la que el estudiante puede hacer uso. Más que ser una forma de registrar contenidos para memorizar y obtener notas, es un agente que posibilita el descubrimiento y la creación del conocimiento, es decir, alcanza una dimensión epistémica. En *Prácticas de escritura en el aula* (2014), se proyecta que la escritura “propicie el desarrollo y la construcción del propio pensamiento: su capacidad, no para expresar ideas que ya están «listas» en la mente, sino para que sus

estudiantes las descubran, manipulen, analicen y puedan nombrarlas a su manera y no a la de otros” (Castaño, 2014, p. 14).

Además, la escritura es un proceso complejo, que no hay manera de lograr en un primer acercamiento y sin los insumos necesarios. No obstante, al decir proceso, nos referimos a que se hace posible producir un texto adecuado a una situación discursiva en la medida en la que nos tomamos el tiempo necesario de seguir esas etapas ya enunciadas. En este sentido, nos apoyamos en Lerner (2001):

Si... el alumno tiene la obligación de escribir directamente la versión final de los pocos textos que elabora, si no tiene derecho a borrar, ni a tachar ni a hacer borrones sucesivos, si tampoco tiene derecho a revisar y corregir lo que ha escrito porque la función de corrección es desempeñada nada más por el maestro, entonces, ¿cómo podrá ser un practicante autónomo y competente de la escritura? (p.57)

De hecho, una de las posibilidades que se proyecta generar, es que la escritura sea una práctica cotidiana, mediadora en cada situación que se haga necesaria, que sigue un proceso y obedece a las necesidades discursivas que se presentan en el día a día.

Aquí, vale la pena que profundicemos un poco en los momentos de la escritura propuestos por Cassany (1995): planeación, textualización, revisión, edición y publicación. En primer lugar, para llegar a producir un texto pertinente, empezamos por planear. En la planeación podemos apoyarnos de herramientas como las listas, pues nos permiten seleccionar las ideas apropiadas y es una manera de organizar el pensamiento. Hablamos de textualización cuando nos lanzamos al ruedo a escribir la primera versión o borrador. El borrador es de suma importancia puesto que representa el momento de borrar, corregir, ampliar, reemplazar las palabras o las ideas de nuestro texto; con el borrador podemos reformular el texto cuantas veces sea necesario, posterior a hacer la revisión o relectura.

Seguidamente, cuando hablamos de edición nos estamos refiriendo al momento en el que se corrige con base en sugerencias o nuevas ideas que han surgido, es el momento en el que se le va dando una forma sólida al texto. Al final, se llega a la publicación de nuestro texto, damos a luz esa obra pensada para generar un impacto en el lector y que da forma al

conocimiento que se posee o que se genera consultando con las demás personas del municipio.

Ahora bien, el proceso de escritura de un discurso informativo exige que éste tenga solidez en tres niveles, tal cual se plantea en *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (1998): microestructura, macroestructura y superestructura. La microestructura se ocupa de la estructura de las oraciones, la manera en que estas se organizan; la coherencia de las proposiciones y la cohesión de las secuencias de oraciones valiéndose de conectores lógicos, allí también está todo lo relacionado con la escritura correcta de las palabras y la utilización de los signos de puntuación. Después, tenemos la macroestructura, que alude a la coherencia global del texto, donde se conserva un eje temático de principio a fin, y la superestructura, que se relaciona con la forma global como se organiza cada componente del texto, por ejemplo, en los textos informativos, el qué, el cómo, el cuándo y el dónde, así como la intencionalidad y el contexto dónde se produce el texto.

Son pues, los anteriores aspectos que tenemos presentes dentro del permanente proceso de evaluación de la escritura. De hecho, pensamos la evaluación de forma procesual, con criterios como la participación o la calidad de las producciones escritas. Podemos entender la evaluación como el proceso de recolección de información para identificar las potencialidades o fallas que determinan la generación de juicios de valor o la toma de decisiones. Cronbach (1963), aporta a esta idea, definiendo la evaluación como un “proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones” (p. 224). En nuestro campo pedagógico, nos permite comprender, mejorar o regular los procesos formativos.

En la evaluación de las producciones escritas y para facilitar las continuas etapas de revisión, se recurre a rejillas. Con base en unos criterios que se establecen previamente de acuerdo a los niveles micro, macro y superestructural del texto, se elaboran rejillas con los criterios a cumplir, las cuales nos permiten realizar procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La autoevaluación consiste en identificar los aciertos y las falencias que hallamos en las elaboraciones propias, para tomar acción sobre estas; en el caso de nuestros estudiantes, se piensa una autoevaluación mediada por rejillas, como se acaba de anticipar, lo cual posibilita un seguimiento de las producciones escritas para determinar que mejoras



son necesarias. El proceso co-evaluativo se realiza entre compañeros, leen y evalúan los resultados que han obtenido y que evidencian la calidad del proceso que se ha logrado.

Por último, se cuenta con la estrategia evaluativa de la heteroevaluación. Esta valoración la realiza alguien diferente, en nuestro caso, nosotros los maestros en formación; es una evaluación objetiva y que busca crear cambios y seguir fortaleciendo los resultados del proceso del estudiante, mediante retroalimentación y orientaciones, para alcanzar un nivel óptimo y con miras a la publicación de tales producciones. Es el propósito de publicar, como práctica social, que exige que la escritura haya pasado por un proceso riguroso de evaluación.

Después de haber hecho un recorrido por algunos referentes conceptuales por lo que se entiende por escritura desde una perspectiva sociocultural, sus momentos y el lugar de la evaluación; nos permitimos presentar a continuación, el tercer capítulo de nuestra propuesta investigativa, que es el diseño metodológico, relacionado con el camino de investigación a seguir en este proyecto.

3. CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo presentaremos el paradigma de investigación, el método y las estrategias investigativas de las que nos valdremos para recolectar la información que nos permitirá llegar al análisis de esta. Anticipamos que nuestra propuesta investigativa está enfocada desde el paradigma cualitativo de la investigación, que emplea la etnografía como modalidad. A su vez, recurriremos a estrategias como el diario de campo, entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis documental. En última instancia, daremos cuenta de cuál es el proceso de análisis de la información a seguir.

3.1. Paradigma de investigación

La propuesta investigativa que presentamos busca comprender de una manera más profunda una realidad social, específicamente en nuestras prácticas de enseñanza del lenguaje, en este caso, con escuela nueva, en la Institución Educativa El Salvador, sede Mulatico y en un espacio no convencional, El hogar Santa Rosa de Lima. Para ello, nos enmarcamos en un paradigma cualitativo. Martínez (2004) describe la investigación cualitativa como aquella que ayuda a identificar la naturaleza profunda de los comportamientos y las cualidades, sirviendo así para la interpretación de la experiencia humana, ayudando a observar los comportamientos y manifestaciones.

De esta forma, el paradigma cualitativo también se puede ver como aquel que permite describir, analizar, sintetizar y dar sentido a una variedad de hechos que se originan de manera natural, ayudando así a establecer una interpretación que sirva para dar un análisis adecuado, comprender de manera profunda la realidad.

Así, la investigación cualitativa, posibilita que el investigador interactúe y conozca el entorno, entre en contacto con todos los actores que circundan en él, para llegar a identificar las prácticas que caracterizan a los participantes y poder proponer unas posibilidades diferentes y que sean significativas para tal contexto. En este sentido, es necesario que el investigador tenga un contacto permanente con la población, analice y recoja información, todo esto, direccionado por un objetivo o una pregunta que se establece a partir de una experiencia inicial de reconocimiento.

Atendiendo a lo anterior, nuestra investigación se apoya en un paradigma cualitativo y no en otro ya que considera aspectos como: entender la realidad como un asunto construido por todos los que están dentro de esta, en este caso por nosotros, los padres de familia y nuestros estudiantes, privilegiando la interacción con el otro, y haciéndolo partícipe de la construcción de identidad, de esta forma, la comprensión surge de la experiencia, las vivencias, el diálogo, la comunicación, observación, interpretación y construcción en equipo. Es necesario resaltar que a esta investigación también la hace cualitativa el hecho de la interacción directa de nosotros como investigadores con la realidad a indagar, en este caso todo lo que emerge en la escuela cuando allí se implementa una mirada social y cultural de la escritura, mirada que no es usual en los centros acompañados.

En suma, el paradigma cualitativo favorece el desarrollo de nuestra propuesta dado que nos permite identificar la naturaleza de las prácticas de escritura de nuestros estudiantes, para llegar a proponer una posibilidad diferente de los quehaceres en el aula y posteriormente, interpretar y analizar la experiencia que se tejía. A diferencia del paradigma cuantitativo de la investigación, que se enfoca en medir fenómenos y entenderlos de una manera secuencial, hacer estudios concretos medibles y que se sustentan en estadísticas, mientras que el paradigma cualitativo posibilita entender e interpretar el entorno, las prácticas de escritura y las dinámicas sociales. En este sentido, se parte de la realidad, se estudia a profundidad las prácticas que circulan en el entorno y se privilegia la comprensión de las relaciones humanas y la manera en la que estas repercuten en las concepciones de la población.

3.2. Método de investigación

A propósito de la investigación cualitativa a la que nos vinculamos, optamos dentro de ésta por implementar algunos elementos de la etnografía educativa, dada su pertinencia con la situación por la que nos venimos inquietando, pues pretende comprender una realidad, sus creencias y prácticas desde adentro de la misma. Así que para llegar a la comprensión de los avances y resistencias que pueden surgir tras proponer otra posibilidad de la escritura de textos informativos a estudiantes de básica primaria, es necesario describir los estudiantes, las concepciones, significaciones, interpretaciones, maneras de percibir y relacionarse con la escritura.

A fin de tener más claridad, conceptualicemos lo que se entiende por etnografía y luego específicamente etnografía educativa:

A través de la etnografía, se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida... intenta describir un grupo social en profundidad y en su ámbito natural y comprenderlo desde el punto de vista de quienes están implicados (Albert, 2007, p. 203).

Hay que destacar la intención de la etnografía por describir y comprender las formas de vida de un colectivo desde el interior de este. Teniendo en cuenta que como maestros en formación nos convoca entender las concepciones y prácticas que se producen en la escuela en torno a la escritura de textos informativos desde un enfoque sociocultural, podemos hablar de etnografía educativa, por ser una modalidad que nos acerca a la realidad concreta y a la información para reflexionar sobre esta. En palabras de Albert (2007), la etnografía educativa es entendida como la descripción detallada de las formas de vida social en el contexto educativo, posibilita comprender e interpretar los fenómenos que allí tienen lugar, desde diferentes ópticas: la del profesor, los estudiantes o las familias.

En otras palabras, la etnografía educativa es la manera de llegar a comprender cualquier fenómeno relacionado con la escuela. El estar inmerso y en constante interacción con el medio educativo, permite captar información que lleva a la reflexión, a confrontar las creencias que generan tales o cuales comportamientos. Igualmente, la etnografía representa el acercamiento a creencias, diferentes puntos de vista, a las causas y los hábitos que han dado lugar a la realidad que caracterice ese contexto.

Ahora bien, es preciso distinguir algunas características y requisitos importantes de la etnografía. Para poner en común algunas características, Atkinson y Hammersley (citados en Albert, 2007), hacen énfasis en la exploración de la naturaleza de los fenómenos, centra su análisis en el estudio de pocos casos y en cuanto al análisis de los datos, plantean que este enfoque implica interpretaciones de los significados y de las acciones humanas, los cuales se materializan en descripciones y explicaciones verbales. Examinemos brevemente, algunos requisitos que debe tener en cuenta el etnógrafo. Según Spindler y Spindler (citado en Albert,

2007): debe haber una observación directa, es necesario contar con suficientes datos registrados y la utilización de diferentes instrumentos para la recogida de estos.

En síntesis, la etnografía tiene que ver con las diferentes maneras de describir y llegar a comprender una práctica que caracteriza a un contexto en especial, respetando las creencias y todos los aspectos que nos permiten entender los fenómenos que circulan en tal espacio. Ahora bien, para el caso específico de este proyecto de investigación, este se lleva a cabo en tres momentos o fases.

3.3. Momentos de la investigación

En nuestra propuesta investigativa identificamos una situación inicial, mediante estrategias de recolección de información como las entrevistas semi-estructuradas, los diarios de campo y los análisis documentales. Luego planteamos nuevas posibilidades de escritura de textos informativos en el aula mediante secuencias didácticas; dando cuenta de este proceso a través de los diarios de campo y las entrevistas. Finalmente, tratamos de comprender lo ocurrido en tal proceso mediante el análisis de las estrategias de recolección de datos empleadas, todo lo cual se desarrolla a continuación.

3.3.1 Identificación de una situación inicial

Inicialmente nos encontramos con que las prácticas de enseñanza del lenguaje de los chicos de básica primaria de la Institución Educativa El Salvador, sede Mulatico y las chicas del Hogar Santa Rosa de Lima, no trascendían las paredes del aula, eran prácticas mecánicas sin un interlocutor concreto, con un enfoque gramatical, que respondían solamente a un propósito, el de llenar obtener una nota cuantitativa. Para ello, se limitaban a desarrollar una guía, sin tener un sentido o vínculo con el contexto, dejando atrás la importancia de ser autores de sus propios textos. Lo anterior fue posible identificarlo, debido a la implementación de estrategias de investigación como: los diarios de campo, entrevistas y análisis documental.

En este primer momento, en nuestra propuesta investigativa, se empleó el diario de campo desde la perspectiva de Porlán y Martín (1991) como un instrumento útil para

comprender una realidad escolar, ya que, se pueden relatar emociones, hechos, incidentes, conflictos, observaciones y reflexiones desde la narrativa. Así pues, el diario permite el inicio de un proceso más reflexivo de cada una de las prácticas. Se inicia desde la generalidad y a medida que se van categorizando y clasificando distintas situaciones, se puede encontrar una mirada más metódica frente a las descripciones del docente.

El diario de campo permitió de una forma precisa y mediante un proceso continuo aclarar situaciones, delimitar acciones, identificar procesos y analizar acontecimientos que día a día se presentan en el espacio escolar; para ello, exigió de nosotros disciplina y observación constante de cada una de las situaciones, sistematizando desde lo cualitativo cada una de las experiencias que nos posibilitó el acercamiento con el aula y los estudiantes. Por tanto, a través de este instrumento logramos dar cuenta de una realidad escolar, caracterizando la dinámica frente a un proceso específico del lenguaje: la escritura. El diario de campo nos posibilitó un análisis más interpretativo, poniendo en contexto nuestras propias percepciones frente a lo que significa el abordaje de la escritura en la escuela.

En segundo lugar, hicimos uso de la entrevista etnográfica, la cual permitió crear una relación social entre el entrevistado y el entrevistador. En términos de Spradley (citado por Guber, 2001) la entrevista es una estrategia con la cual las personas pueden narrar lo que saben, piensan y creen, en donde el entrevistador puede obtener información a la par que va preguntando al entrevistado; allí, se puede referir a emociones, hechos, sentimientos y cada una de las conductas sociales del individuo ante su contexto.

La entrevista etnográfica, según este autor, tiene dos variables: una dirigida, que es la que ya está preestablecida, semiestructurada y que va a un grupo focal con un tema específico y la entrevista informal. Cabe resaltar, que en el marco interpretativo este instrumento no reside en informar o indicar datos cuantitativos, sino que permite una relación social mediante la participación de ambas partes. De la misma manera, sirve para obtener acceso a hechos del mundo, donde las respuestas tienen sentido por una realidad que no se distorsiona por mentiras o intromisiones del que investiga. Tener claridad y un orden establecido, con preguntas formuladas en el mismo orden garantiza que las respuestas no son inherentes al investigador.

Desde la perspectiva de Guber (2001) la entrevista consiste en una reciprocidad discursiva entre el que pregunta y el que responde, en donde los temas que son tenidos en cuenta están ligados a hechos externos propios del entrevistado; juega un papel importante el clima de "confianza" entre ambas partes, puesto que permite una información más confiable y así, al momento de recurrir al chequeo las variables son reales y no ficticias. De la misma manera, la comunicación en sociedad posibilita una adecuada construcción de datos, en donde se pueden describir, interpretar y evaluar episodios entre los hablantes. Por último, para Charles Briggs (citado por Guber 2001), las entrevistas son procesos que llevan a una comprensión de metacomunicación, en la cual se ven reflejadas cada uno de los contextos, los estados de ánimo, los aprendizajes y las experiencias, para ello el entrevistador debe tener claridad frente a lo que pregunta y al entorno en que la está desarrollando.

Las entrevistas realizadas, en este primer momento a tres estudiantes escogidos al azar en cada uno de los centros de práctica, nos permitieron develar sus concepciones frente a la escritura, concepciones limitadas producto de unos usos también limitados de la escritura en la escuela.

Igualmente, realizamos análisis documental como estrategia de investigación. Esta estrategia conlleva al investigador a que pueda acceder a un estudio del mundo desde afuera, sin ser relacionado con la realidad que analiza. El análisis documental poco tiene que ocuparse de la presencia de actores externos, puesto que ya se encuentra establecido bajo parámetros anteriormente configurados, por lo cual se utilizan como soporte ante la observación o análisis de una situación en particular; se clasifican según: su intencionalidad, que responde al registro de hechos sociales o que pueden posibilitar una investigación; su naturaleza, que responden a documentos oficiales. En palabras de Galeano (2007) el análisis es una combinación entre la entrevista y la observación, mediante la cual, el investigador intenta responder a situaciones puntuales. A través del análisis se logra obtener información más detallada y puntual, puesto que, aunque viene siendo una técnica fundamental para el trabajo no es exclusiva, y se puede conjuntar con observación, entrevistas, entre otras.

Desde la perspectiva de Erlandson (citado por Galeano 2007) se entiende por documentación a una amplia gama de registros, tanto simbólicos como escritos, así como

cualquier material que se encuentre a la mano. Supone al mismo tiempo, que en el análisis se encuentre un patrón oculto que permita trabajar en una serie de procesos, tareas o asuntos específicos por el investigador. En nuestro caso, implicó analizar documentos que dan cuenta del lugar de la escritura en la enseñanza y la perspectiva que se privilegia: los cuadernos de los estudiantes y las guías de aprendizaje de lenguaje del modelo Escuela Nueva.

Más aún, salvaguardamos la identidad de los informantes mediante el uso de un consentimiento informado (ver Anexo 4), en el que respondemos al código de ética de la investigación. Al momento del análisis de la información, acudimos a códigos para proteger la identidad de los participantes. Tal consentimiento, que iba dirigido a los directivos de las instituciones, cubrió el deseo de participar en la investigación y el permiso para utilizar producciones escritas, fotos y videos si era necesario.

3.3.2 Planteamiento e implementación de posibilidades

Desde los primeros acercamientos a nuestros centros de práctica, los maestros en formación proyectamos llevar una posibilidad de la escritura de textos informativos a nuestros estudiantes, lo cual se logró tras la planeación e implementación de secuencias didácticas. Antes de entrar a describir estas implementaciones, es necesario aproximarnos a este concepto. La secuencia didáctica la comprendemos como una unidad articulada, con un objetivo definido, pensada para un contexto particular, con unas fases evolutivas – preparación, práctica y aplicación- y vincula un componente evaluativo permanente, con sus respectivos criterios e instrumentos.

Desde la perspectiva de Pérez y Rincón (2009), al hablar de una secuencia didáctica nos estamos refiriendo a:

Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje [...] son unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales [...] una secuencia didáctica concreta unos saberes específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente, y vincula unos saberes y saberes- hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido (p.19).

En nuestro caso, pensamos una secuencia didáctica (dividida en tres partes, ver Anexo 1) para los estudiantes de la I.E. El Salvador, sede Mulatico de Pueblorrico y para las estudiantes del Hogar Santa Rosa de Lima de Ciudad Bolívar. Como producto final de esta secuencia, propusimos la creación y difusión de una revista con aspectos de interés histórico y cultural de ambos municipios. En este propósito, cada parte de esta secuencia correspondió a un capítulo de la revista y duró el tiempo correspondiente a un periodo estudiantil.

Ahora bien, veamos en qué consistió cada parte de esta secuencia llamada “La escritura como práctica sociocultural: más allá de los muros de la escuela”. Una primera parte se direccionó a la escritura sobre los sitios emblemáticos de cada municipio, por ejemplo, las instituciones educativas, las iglesias, las casas de la cultura, los medios de comunicación – emisora y canal- entre otras. La segunda parte, tuvo como fin escribir y hacer reconocimiento de los lugares turísticos de estos municipios, como lo fueron las cascadas, sitios de peregrinación, parques naturales y demás lugares concurridos por turistas y habitantes de estos pueblos. Y una tercera parte, proyectada a la escritura sobre personajes del común, que se destacan por una profesión u oficio en particular y que, hasta el momento, no se les había reconocido por su función social.

Conviene precisar que cada parte de esta secuencia didáctica partió de la socialización de esta, seguidamente se generó un acercamiento al texto informativo a escribir, se indagó la información necesaria para dar forma a esta construcción, se procedió a crear un borrador, retroalimentar cada versión y a realizar las reescrituras necesarias hasta tener un texto lo suficientemente elaborado. Finalmente, se reunieron en un capítulo los textos de los estudiantes y se prepararon dos reportajes para los medios de comunicación municipales, un audio a modo de Sabías qué... para las emisoras y un video para los canales de televisión.

Para dar cuenta de lo que ocurría en la implementación mediante la secuencia didáctica, recurrimos a los diarios de campo. Se comprende que son una manera de reflexión permanente a partir de la experiencia y de los diferentes agentes que juegan un papel en el día a día del quehacer educativo. El diario de campo representa la posibilidad de que como maestros pensemos la relación entre lo que planeamos, proponemos en el aula y los resultados que se evidencian en el proceso de los estudiantes. También es una manera de investigar

sobre la práctica, a partir de la descripción de sucesos y las posibles interpretaciones que asignamos.

Así pues, el diario de campo fue un instrumento para describir y reflexionar sobre la realidad de la práctica pedagógica. Nos permitió plasmar los avances en los procesos de escritura, poner de manifiesto las dificultades, reflexionar sobre los aspectos que favorecerían los quehaceres educativos; fue un medio para dar cuenta de las actitudes, experiencias, problemáticas y demás aspectos que surgieron en la implementación de la secuencia didáctica.

Finalmente, en esta segunda etapa recurrimos también a la entrevista para recoger las impresiones, después de haber experimentado la escritura desde un enfoque sociocultural. Estas entrevistas fueron aplicadas a tres estudiantes de diferentes niveles de rendimiento académico, a la maestra cooperadora y a dos padres de familia.

3.3.3 Reflexión y evaluación

En esta fase se analiza la información obtenida a través de los diarios de campo y las entrevistas semiestructuradas finales a través de un proceso, sugerido por Martínez (2004) que implica unos momentos de categorización, tematización, estructuración y teorización. Inicialmente empezamos por la categorización, esta etapa exige realizar un ejercicio de elección intensa en donde se debe centrar en la realidad que se expresa allí, para ello, se hace necesario hacer varias veces una revisión pausada y detallada de la información, lo cual nos permite develar cosas que habíamos ignorado, pero que pueden ser claves para dar o enriquecer el significado, por ende, Martínez hace énfasis en la necesidad de ir subrayando al paso en que se hace la revisión del material, todo aquello que pueda servir o ser relevante dentro del proceso, para con ello dar otras posibles interpretaciones o análisis.

En un segundo momento nos vinculamos con el proceso de estructuración. En esta etapa nos encontramos con el cuerpo de la investigación, ya que desde allí se conoce cada una de las partes que componen dicha investigación y que le dan sentido a esta, para por medio de ella exponer el proceso desarrollado, ya que, sin esta etapa, no podremos hallar ninguna información. La estructuración, como lo dice Martínez (2004) es el corazón de la

investigación “ilustran el procedimiento y el producto de la verdadera investigación, es decir, cómo se produce la estructura o síntesis teórica de todo el trabajo y, también, cómo se evalúa” (p. 141).

Luego pasamos a la contrastación. En esta parte de la investigación, se realiza una comparación con los estudios que fueron presentados dentro del marco teórico, con el fin de relacionar otras miradas y perspectivas que ayuden a encontrar posibles diferencias y además a complementar y justificar dicha investigación para con esto enriquecer el trabajo investigativo. Se debe tener presente que el proceso de contrastación también podría llevarnos a modificar, reestructurar o corregir la información que ya se tenía planteada con el fin de dar nuevas interpretaciones al proceso de investigación a partir de lo que podamos encontrar en otros autores, sin dejar a un lado nuestros propios postulados dentro del proceso.

Finalmente, viene el proceso de teorización el cual es la escritura de los hallazgos que se lograron obtener del proceso investigativo, escritura en la que le daremos cabida a nuestra voz como maestros investigadores, a la de los participantes del proceso y a la voz de diferentes autores que son referencia en el campo del lenguaje.

Del mismo modo, dentro de las técnicas para la recolección de la información, acudimos al diario de campo. Lo llevábamos a manera de relato, de escrito libre; allí consignábamos lo que ocurría en el día a día de nuestros centros de práctica, lo que los estudiantes y docentes expresaban, sus reflexiones en torno a lo vivido. El diario de campo se diferencia del diario pedagógico en que el uno, permite la recolección de información, es una descripción detallada de los acontecimientos donde se deposita todo lo que posibilita la experiencia, para ser retomado en otro momento y dar forma a una teorización, mientras que el otro, es una técnica que permite recoger las experiencias vividas y proceder de inmediato a analizar la información y respaldarla con teóricos.

Siguiendo a Martínez (2004), empezamos por categorizar la información recogida mediante los diarios de campo. Hicimos una lectura inicial donde rastreábamos y subrayamos con diferentes colores la información que respondía a ciertos códigos o palabras clave que nos permitían sintetizar la realidad, o que nos acercaban a la categoría de investigación

propuesta. Luego, procedimos a la tematización de la información, en la que agrupábamos las expresiones que estaban relacionadas y eran de importancia para tener claridad de ciertos fenómenos que sucedían en el aula, las pudimos nombrar subcategorías.

En cuanto a la estructuración, fue el momento en el que toda la información se agrupó en la gran categoría que nos convocó, la enseñanza de la escritura desde una perspectiva sociocultural. Y la teorización, fue en momento en el que nos dimos paso a crear el informe del resultado, donde convergieron las voces de los investigadores, la población y algunos teóricos venidos al caso, lo cual, puede ser apreciado en el siguiente capítulo. Cabe aclarar, que los datos identificados se registraron en una sábana categorial (ver Anexo 6), en la que ubicamos la información de acuerdo con la categoría y a la subcategoría respectiva. Para socializar de la información obtenida, nos valimos del código “diario de campo 11, Pueblorrico”.

Del mismo modo, recurrimos a la entrevista semiestructurada para la recolección de la información, ya que nos permitió tener un diálogo flexible con los entrevistados, donde se partía de la experiencia vivida por ellos. Esta técnica es una orientación en el diálogo, es un punto de partida para llegar a conocer las percepciones de los participantes, guía la conversación sin llegar a limitarla. Para ello, diseñamos un formato de entrevista semiestructurada (ver Anexo 5), el cual, se aplicó a seis participantes de los centros de práctica.

Trayendo a colación a Martínez (2004), dimos forma a la categorización de la información, leyendo detenidamente los datos suministrados por los informantes para luego, subrayar los conceptos, matices y palabras de las que nos podíamos valer para nutrir la discusión en torno a la categoría de investigación o a sus subcategorías. Después, pasamos a estructurar la información, donde integramos los datos que pertenecían a las subcategorías con las que nutrimos la categoría de investigación. Para ello, nos valimos de una sábana categorial (ver Anexo 6) donde se clasificó la información.

Por último, nos valimos de la sábana categorial para dar forma a la teorización, que tuvo que ver con la elaboración de una síntesis en la que nos poníamos en diálogo con la información obtenida y con algunos autores y donde recogíamos en forma coherente los

resultados de la investigación. Del mismo modo, establecimos un código para proteger la identidad de los informantes: “entrevista 3, estudiante, Ciudad Bolívar”.

En cuanto al análisis documental, lo podemos entender como el estudio de una realidad en particular, partiendo de una intención concreta y haciendo un rastreo de documentos que nos lleven a comprender la naturaleza de las prácticas que emergen en la población de investigación. Cabe aclarar que nos fue de suma utilidad para llegar a plantear el problema de investigación, donde utilizamos los cuadernos de lengua, las guías y documentos oficiales. También, pudimos hacer análisis documental de los diarios de campo dado que estos escritos respondían a la intención investigativa trazada y nos permitieron traer a colación esos diferentes discursos, prácticas y percepciones que surgieron en el aula y que agrupamos en la categoría y las subcategorías de investigación.

Al respecto conviene decir que, tuvimos tres informantes que nos permitieron usar sus textos informativos sobre aspectos culturales de sus municipios. Con los datos suministrados en los textos de los estudiantes procedimos de la siguiente manera: clasificamos la información de acuerdo a la categoría y a las subcategorías de investigación donde era necesario discutir acerca de las producciones escritas de los estudiantes y de inmediato, hicimos la teorización de la información, poniendo en diálogo los avances evidenciados en el proceso de escritura de los estudiantes, en contraste con nuestras voces y las de algunos referentes teóricos y conceptuales tenidos en cuenta.

Por último, precisamos el contexto y los sujetos de la muestra. La población donde se desarrolló nuestra investigación estuvo constituida por las chicas del Hogar Santa Rosa de Lima de Ciudad Bolívar y los estudiantes y la docente cooperadora de la I.E. El Salvador, sede Mulatico de Pueblorrico. Tomamos como muestra seis estudiantes de los grados tercero, cuarto, quinto y a la maestra cooperadora de la I.E. El Salvador, sede Mulatico. Las edades de los estudiantes oscilan entre los ocho y los catorce años. Como factor común, tuvimos en cuenta que estos estudiantes lograron avances en sus prácticas y concepciones sobre la escritura de textos informativos desde un enfoque sociocultural.

4. CAPÍTULO IV: HALLAZGOS FRENTE A LA ESCRITURA COMO PRÁCTICA SOCIOCULTURAL

En el presente capítulo se desarrolla el análisis de los resultados de la propuesta investigativa, iniciando por la reconstrucción de la secuencia didáctica que se dividió en tres partes y continuando con la categoría de análisis que surge: la enseñanza de la escritura desde una perspectiva sociocultural.

4.1 La configuración de la enseñanza desde una mirada sociocultural

Nuestra implementación didáctica se dividió en tres partes, de las cuales hacemos el recuento de cada una a continuación.

Para dar inicio a nuestra primera secuencia didáctica, tuvimos como objetivo, dentro de nuestras prácticas profesionales, trabajar a partir de los diferentes sitios o lugares emblemáticos que tendríamos la posibilidad de abordar con nuestros estudiantes dentro de un proceso de escritura, el cual tuvo como punto de partida los municipios de Ciudad Bolívar y Pueblorrico.

En nuestra primera clase, dimos a conocer a los alumnos el trabajo que realizaríamos dentro de nuestras prácticas y el cómo ellos serían los protagonistas del mismo y que además habría un producto final el cual estaba basado en la construcción de una revista a partir de las experiencias plasmadas por ellos mismos mediante el ejercicio de la escritura, les contamos además que dicha revista rescataría aspectos muy importantes de los municipios de Ciudad Bolívar y Pueblorrico, además desarrollaríamos con cada una de las secuencias un trabajo audio visual que sería entregado a la emisora y canal comunitario para que fueran publicados por estos medios de comunicación.

Continuando con nuestro ejercicio de la práctica profesional, en nuestra segunda sesión abordada con los niños, les hicimos entrega de una rejilla, ésta, nos permitiría dar cuenta de los conocimientos previos que tenían sobre lo que trabajaríamos, pero que a su vez les ayudaría a ellos a conocer o profundizar un poco más sobre lo que no conocían ya que en

ellas había diferentes preguntas que debían de ser consultadas ya fuera en internet, en los libros o con personas que conocieran sobre el tema.

En el tercer encuentro, los maestros en formación realizamos una ubicación geográfica en el espacio, se partió de lo mundial a lo municipal, ubicándonos en el mapa y teniendo en cuenta los saberes previos de los estudiantes. Se les dio el mapa de los continentes, entre todos ubicaron los nombres, luego ubicaron a Colombia dentro de América, a Antioquia dentro de Colombia y finalmente, a la subregión y al municipio dentro de Antioquia. Enseguida, entre todos se hizo una retahíla partiendo de los más grande hasta lo más pequeño y viceversa. Tal actividad se consignó en el cuaderno para tenerla como evidencia.

Luego, tras analizar con los niños los posibles lugares que podríamos trabajar y de saber cuáles de estos habían tenido la oportunidad de visitar, logramos entonces definir esos espacios que abordaríamos para el tema de los lugares representativos. Antes de iniciar cualquier ejercicio de escritura, fue necesario dar a conocer a los estudiantes, los diferentes tipos de textos o por lo menos los que nos ayudarían en el proceso de escritura dentro de los trabajos que abordaríamos, como ejemplo de ello están: textos narrativos, informativos, argumentativos, etc. Las bases de estos tipos de textos ayudaron a los niños en el desarrollo de cada uno de sus escritos.

Continuando en nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje, llegamos a nuestro cuarto encuentro en el que pensamos en conjunto con los niños, en estrategias que nos posibilitaran recoger la información: ¿dónde? Una idea puede ser preguntarles a los padres de familia o si no, que ellos recomendaran a quién se podría entrevistar para obtener dicha información.

Luego, se realizó con ellos un ejercicio en donde debían adivinar algunas pistas o adivinanzas que los llevó a descubrir un lugar, el cual deberían armar a partir de un rompecabezas en el que se encontró plasmado dicho sitio.



Chicas participantes del Hogar Santa Rosa de Lima de Ciudad Bolívar, armando los rompecabezas de los sitios emblemáticos del municipio.

Vale aclarar que, para el inicio de cada encuentro, llevamos al espacio de formación lecturas de ambientación, las cuales fueran propicias para dar inicio a cada una de las clases que abordaríamos, dichas lecturas iban variando conforme a los gustos de los estudiantes, además en muchas ocasiones estas se hicieron de forma audiovisual ya que logramos observar que de esta manera lográbamos captar mucho más la atención de los alumnos. También llevamos a cada encuentro textos contruidos por nosotros con el fin de dar un ejemplo de los posibles trabajos que queríamos lograr con cada uno de los estudiantes.

Por otra parte, también fue de gran importancia visitar la mayoría de aquellos lugares que decidimos abordar dentro de cada uno de los escritos, pues los trabajos estarían centrados desde la experiencia de cada uno de ellos con el lugar y no desde lo que ya estaba escrito en los libros, fueron pocos los lugares que no logramos visitar pero que los niños ya conocían con anterioridad, por esta razón no hubo ninguna dificultad para realizar los trabajos propuestos.



Chicas del Hogar Santa Rosa de Lima de Ciudad Bolívar y maestros en formación, haciendo reconocimiento de varios sitios emblemáticos.

Llegamos así, al proceso de escritura en el cual fue difícil para nuestros estudiantes, pues se les dificultó un poco saber cómo iban a iniciar sus textos, se les notaba inseguridad para poder plasmar las ideas que tenían en mente. Llegando a este punto, se dio paso a elaborar el borrador del primer capítulo de la revista, correspondiente a los sitios representativos de los municipios Ciudad Bolívar y Pueblorrico. Para ello cada estudiante debió escribir la historia del lugar seleccionado de acuerdo a los ejemplos analizados y trabajado en las clases.

Tanto en Ciudad Bolívar como en Pueblorrico, se abordaron lugares representativos como las instituciones educativas, las iglesias, casas de la cultura, las casas más antiguas, parques principales, cooperativas de caficultores, los hospitales, los medios de comunicación –emisora y canal-, entre otros.

Iglesia SAN ANTONIO DE PADUA. PUEBLORRICO

Nuestro templo parroquial se empezó a construir en el año 1976 cuando monseñor Maximiliano Crespo Rivera, obispo de Antioquia, hace la visita pastoral a Pueblorrico, él fue quien puso la primera piedra al templo. Los planos iniciales del nuevo templo fueron elaborados por Maximiliano Botero. La mayor parte del templo fue construido en Piedras, en los años 1980. Las paredes se venían de Piedras que eran traídas de quebradas cercanas a la población, por los niños y las niñas de la escuela o el colegio El Salvador. Era piedras muy bien labradas, tanto en sus lados como en las bases. Hoy en día en la iglesia se realizan diferentes ceremonias, se dan los sacramentos del bautismo,

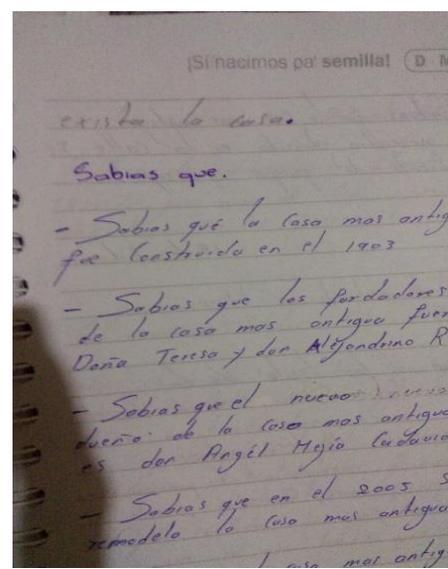
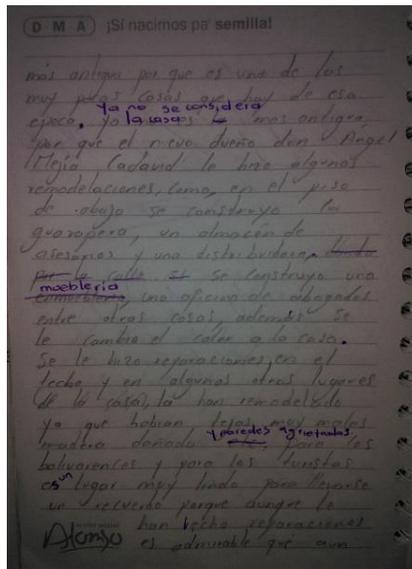
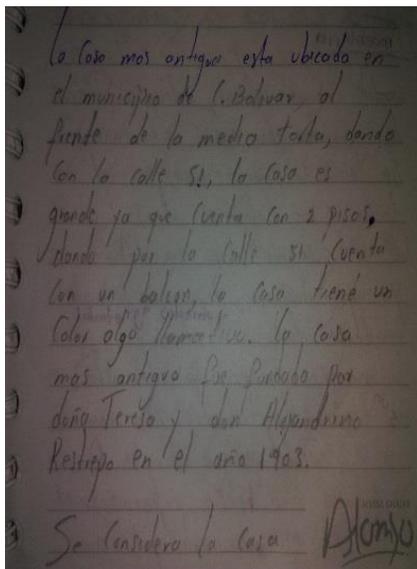
Primera comunión, la confirmación, el matrimonio se realizan la sagrada eucaristía para los difuntos y hay un variado horario de misas. En semana santa y en navidad se tienen nutridas programaciones, en uno el desfile de los ramos, la misa por las familias, el lavatorio de los pies, el sermón de las siete palabras, la procesión del santo sepulcro, la misa de resurrección, entre otros, se hace la novena del aguinaldo, se celebra el nacimiento del niño Dios y se hacen la misa para despedir el año. La iglesia cumple una labor evangelizadora, los curas sacan a la zona rural para llevar la palabra de Dios y expandir la moral cristiana. La comunidad debe colaborar con el diezmo personal, el aguinaldo, la ofrenda del café en cosecha y ofrendas voluntarias para hacer obras

en el templo y la casa cural.

Actualmente el párroco de la iglesia es Eduardo Aivaroz Correa, el vicario se llama Felipe y el sacristán se llama Fernando Velázquez. La parroquia cuenta con feligreses que colaboran en su embellecimiento y labores comunitarias como la recolección, todos los martes de mercado. Para las parroquias, la venta de la vida parroquial.

David Esteban Baizaco Bías

Producción escrita de un estudiante del municipio de Pueblorrico sobre el templo parroquial, San Antonio de Padua.



Texto sobre la casa más antigua de Ciudad Bolívar elaborado por estudiante del hogar Santa Rosa de Lima con algunos apuntes para mejorarlo en la siguiente reescritura.

A partir de los borradores, se posibilitó leer los textos de los estudiantes, ya fuese por los maestros en formación o por los mismos compañeros, para sugerir qué mejoras se podrían hacer para alcanzar un mayor nivel de elaboración, y así, proceder a reescribir cada texto cuantas veces fuese necesario, de manera que quedara listo para la respectiva publicación en la revista. A este efecto, propusimos rejillas de evaluación, donde se puntualizaban los criterios básicos que debía presentar un buen texto, de acuerdo con los niveles micro, macro y superestructurales de la escritura (Ver rejilla # 2, adjunta al final de este documento).

Por último, se realizó el trabajo audiovisual el cual fue enviado a los diferentes medios de comunicación de cada municipio y los cuales fueron publicados en la web. El trabajo de los lugares emblemáticos de Ciudad Bolívar, fue publicado en el portal de YouTube, con el link:

<https://www.youtube.com/watch?v=LDLIPQuDJQ&t=0s&list=PLXCcft9TkzFy3VuoHpK12PSpmF9ISC9wA&index=11>; en tanto que el trabajo con los lugares emblemáticos de Pueblorrico fue publicado en <https://www.youtube.com/watch?v=KhVq9dP8-A4>

Pasando a la segunda parte de la secuencia, en esta se abordó el tema de los sitios turísticos de Pueblorrico y Ciudad Bolívar. Antes que nada, los maestros en formación hicimos un reconocimiento y planteamos la propuesta de los posibles sitios turísticos que cada estudiante de los centros de práctica de Ciudad Bolívar y Pueblorrico podía abordar a través de la escritura. En general, todas las sesiones de clase fueron amenizadas con una lectura, ya fuera un cuento, un libro-álbum o un texto que tuviera que ver con el tema de la clase. Así, en una primera sesión, se recapituló con los estudiantes las producciones escritas a las que se dio forma en las clases anteriores y, con base en los textos sobre las instituciones representativas, se realizó el recuento de los elementos básicos del texto informativo; contrastando con los aspectos requeridos para dar forma al texto del sitio turístico pensado para esta siguiente parte.

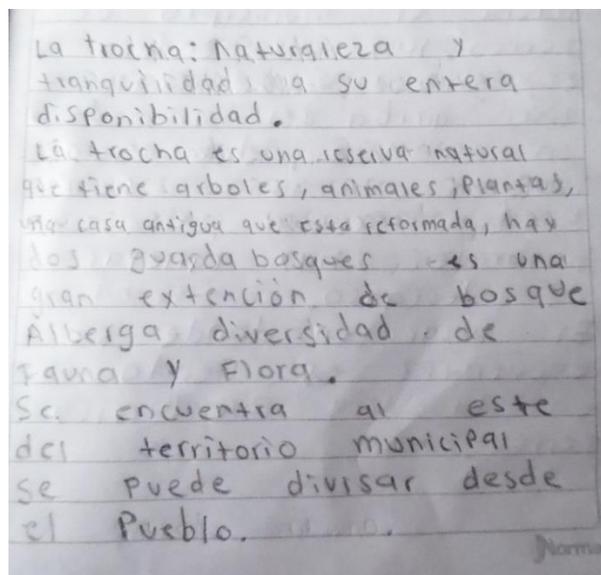
En la sesión siguiente, compartimos con los estudiantes algunos ejemplos de los textos informativos a partir de los sitios turísticos, escritos por los maestros en formación, los cuales se caracterizaban por la descripción de cada sitio, de modo que el lector se hiciera una idea amplia de los diferentes lugares, teniendo en cuenta elementos como la ubicación, características y costos del sitio al que se les invitaba. Igualmente, se aclara que estos textos estuvieron acompañados de una fotografía de dicho lugar. A partir de tales insumos, propusimos crear un cuadro comparativo entre los aspectos del texto informativo del sitio emblemático y el turístico (Ver imagen).

Texto Informativo Periodo 1. (Exte)	Texto Informativo Periodo 2. (Sit. turst.)
- Informativo	- Informativo
- Dirección comunicativa adecuada	- Dirección comunicativa adecuada
- Atención en el texto	- Coherencia
- Organización de ideas	- Ortografía
- Organización de ideas	- <u>Importante (escribir)</u>
- Se informa, comparte la información.	- fechas → opcionales
- Hablar del lugar	- Básicos: Invitar a ir gente a conocer, disfrutar y volver.
	- Hablar del lugar
	- Listado de actividades
	- Recomendaciones
	- ¿Dónde está? ¿Cómo se llega?
	- Comentario del sitio turístico.
	- ¿Cuáles son los precios?

Construcción de cuadro comparativo con los estudiantes, sobre los aspectos que caracterizan los textos informativos sobre las instituciones representativas y los sitios turísticos.

Seguidamente, en una tercera sesión, se realizó una carrera de observación, que les permitió a los estudiantes hacer reconocimiento de los sitios turísticos que cada uno pudiera trabajar. La carrera de observación consistió en que, a partir de unas pistas situadas en lugares estratégicos, los estudiantes debían ir uniendo las partes, hasta lograr identificar el sitio al que se hacía referencia y unirlo con la imagen que lo representaba. Tras socializar con los demás compañeros los hallazgos del ejercicio, se asignó el compromiso de construir un texto en el que se acercaran al sitio turístico que les correspondía (Ver imagen). En la posterior sesión, los estudiantes que habían cumplido con la asignación leían en voz alta sus textos los cuales fueron evaluados de acuerdo con el criterio de persuadir o no al lector de visitar el sitio en cuestión.

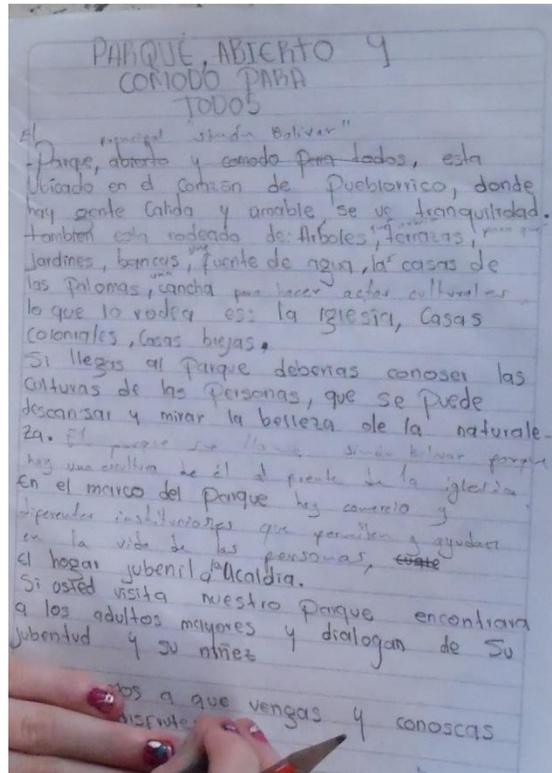
En esta línea de sentido, en la quinta clase se había programado realizar una visita con los estudiantes a los sitios turísticos, para apreciar en persona el sitio, sus características y ampliar la información, lo cual se dificultó y no fue posible de realizar por factores limitantes como el transporte, los permisos o la distancia de cada sitio turístico. Por dicha razón, cada estudiante se encargó de investigar o visitar el sitio si le era posible. Teniendo en cuenta la información que se había obtenido y el primer texto que se produjo con base en la carrera de observación se propuso escribir el borrador del sitio turístico, para que luego los maestros pudiésemos realizar las respectivas observaciones y sugerencias.



Escrito producido por estudiante de Pueblorrico, sobre su sitio turístico correspondiente.

Luego, en el encuentro número siete, se entregaron los borradores a los estudiantes para que realizaran una o varias reescrituras de sus textos, según fuera necesario. Los estudiantes contaron con el acompañamiento constante de los maestros para realizar las diferentes mejoras a las producciones escritas, ya fueran en cuanto al sentido o la forma del texto. En esta parte, independiente a las sesiones que se pudieran emplear, se logró ajustar los textos de tal manera, que quedaran listos para ser publicados en la revista, producto final de toda la implementación didáctica.

Después, se procedió a elaborar los Sabías que... donde se expresaban datos puntuales de cada destino turístico, con el propósito de pasarlos por las emisoras comunitarias de cada uno de los municipios para compartir un poco con la comunidad sobre lo que se está construyendo en los centros de práctica. No se lograron crear las producciones multimediales para publicar en los canales comunitarios, debido a circunstancias de tiempo y por falta de material visual que ilustrara cada uno de los sitios turísticos que se trabajaron en esta segunda parte de la secuencia didáctica.



Producción escrita sobre un sitio turístico, con sugerencias para hacer la respectiva reescritura.

Por último, en lo correspondiente a las clases diez y once, se procedió a evaluar esta segunda parte de la secuencia didáctica, donde los estudiantes pusieron de manifiesto las diferentes dificultades y potencialidades que notaron en el proceso, además de compartir los avances que habían tenido hasta el momento, en cuanto al proceso de escritura de cada uno. Igualmente, mediante la Rejilla # 2, se realizó la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación de las versiones finales de las producciones escritas.

De esta forma se llegó a la tercera parte de esta secuencia la cual abordó los personajes del común. Cabe resaltar, que durante la implementación de las dos primeras partes nos encontramos con la importancia de resaltar a personajes de nuestras comunidades, pero no aquellos que ya habían sido reconocidos, sino que optamos por referirnos a personajes que día a día se vinculan a la sociedad de una manera fundamental y que les encanta ser partícipes del pueblo desde su oficio. Para ello, los docentes nos dimos a la tarea de motivar a los chicos y chicas de Ciudad Bolívar y Pueblorrico para que buscaran desde sus experiencias y vivencias a personas que fueran según su propio criterio, importantes para la comunidad;

también, se tuvo en cuenta que al culminar cada parte se hacía un cierre a través de un diálogo, lectura de los textos y que cada uno contara sus experiencias en el ejercicio, pues así, al dar inicio a una nueva vivencia mediante la construcción de la siguiente etapa se hacía un breve recorrido explicando en qué consistía la actual, forjando con los chicos y las chicas un reconocimiento del espacio.

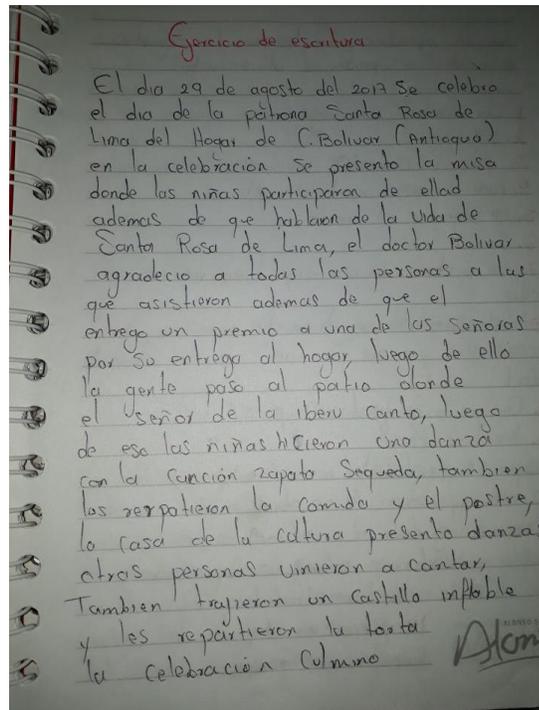
Por lo tanto, fue considerable que durante las diez sesiones que a continuación vamos a describir un poco, cada uno lograra postular y encontrar a la persona indicada a resaltar, eso sí, siempre que su experiencia hubiera sido significativa y la aventura con este personaje se viera materializada en unas líneas que recopilaban en cierta medida un poco sobre sí mismo.

En primera instancia, cada una de las sesiones siempre iba acompañada de una lectura de ambientación, un cuento o historia, lo cual nos permitía vincularnos con los estudiantes durante la actividad a realizar, seguidamente nos proponíamos entablar un diálogo con todos con referencia a dicha lectura, pero en esos momentos prevalecía mucho más el interés porque cada uno de los estudiantes gozara de un espacio alegre, activo y mediado por la interacción grupal. Es así como en la primera sesión, nos enfocamos en el reconocimiento de los personajes importantes para cada uno de los municipios, teniendo en cuenta lo que se mencionó sobre resaltar a los que no han sido tenidos en cuenta ante el desarrollo cultural, económico y social. En esta sesión los estudiantes se acercaron a los elementos a emplear – entrevista o guion- para obtener la información que necesitaban del personaje que escogieron.

En cuanto a los personajes sobre los que los estudiantes decidieron escribir, tanto en Ciudad Bolívar como en Pueblorrico, tenemos al profesor más reconocido, el sacerdote, la señora que vende dulces artesanales, el albañil más popular, el arriero, el chancero, la caficultora, la ama de casa, la mesera, el taxista, la directora del Hogar Santa Rosa de Lima y el policía.

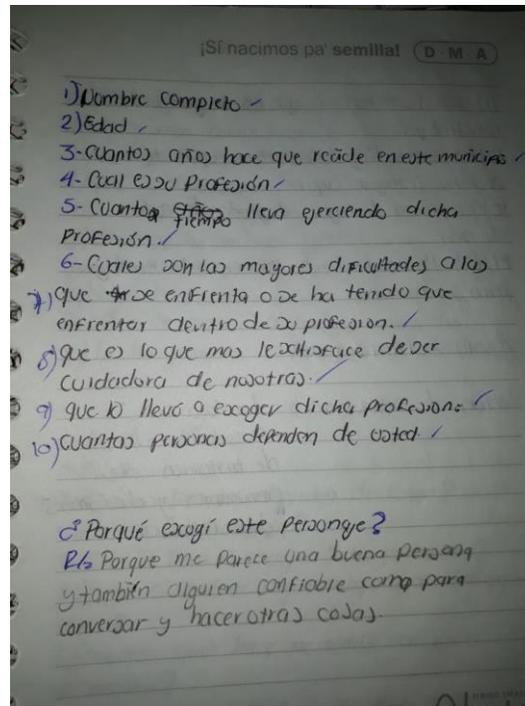
En la siguiente sesión, les presentamos textos elaborados por nosotros mismos, con el fin de generar un acercamiento más profundo con lo que se desea. Fue importante así socializar y compartir con nuestros estudiantes el texto informativo, ya que se vinculaba con

las necesidades discursivas. Para dar por terminado este momento, se les pidió que cada uno creara un ejercicio de escritura con el tipo de texto que se presentó (Ver fotografía).



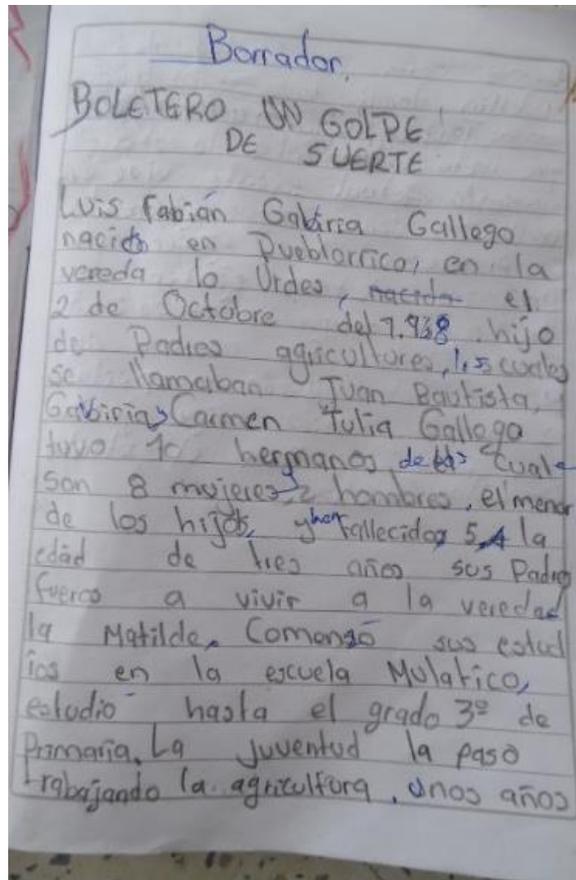
Escrito informativo elaborado por estudiante de Ciudad Bolívar.

En esta línea de sentido, la sesión tres y cuatro correspondieron a recopilar mediante una lista, con nombres de personajes o los oficios a resaltar con el propósito de hacer un reconocimiento en la revista. Seguidamente, los estudiantes se acercaron a sus respectivos personajes para obtener información más clara y precisa, todo ello empleando el derrotero de preguntas previamente construidas (Ver fotografía).



Entrevista elaborada por estudiantes para acercarse a su respectivo personaje e indagar sobre él.

En las sesiones 5ta, 6ta y 7ma se realizó el proceso de escritura y reescritura en donde cada uno de los estudiantes pudo trabajar con base en las indicaciones dadas. Fue importante que se hicieran momentos de revisión y organización de las ideas señaladas en los textos, puesto que debían tener una coherencia e ilación.

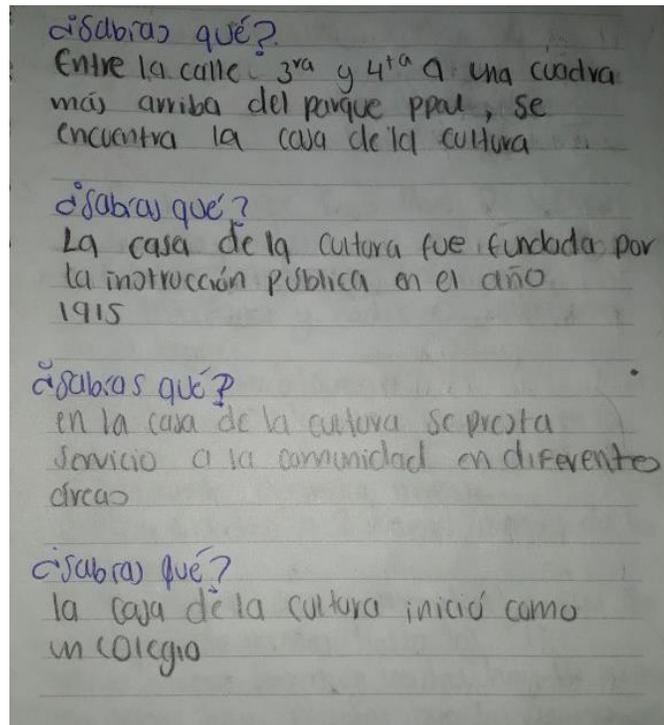


Borrador elaborado por un estudiante de Pueblorrico de acuerdo con su personaje del común.

Después, cada estudiante tuvo un espacio para grabar audios en relación con la información sobre los personajes de cada uno de los municipios. Para ello, hubo una organización y ensayo previo, en donde se enfatizaba a los chicos y chicas la importancia de ofrecer una información clara y concisa sobre nuestras raíces. Cada uno de los audios se realizaron a través de la investigación que ellos mismos obtuvieron en el desarrollo de las sesiones y la escritura, fue la herramienta privilegiada para dar cuenta de los saberes obtenidos.

Los audios grabados por los estudiantes a modo de ¿sabías qué? fueron guardados en <https://drive.google.com/drive/folders/173PUAKVi6h2H7bTBqezFtlZNOx4gO-r>

A partir de allí, los estudiantes podían escuchar una y otra vez sus grabaciones circulando en las emisoras de Ciudad Bolívar y Pueblorrico, donde se podía compartir con la comunidad las investigaciones y las producciones escritas que lograron los estudiantes.



Borrador para la grabación de los audios para enviar a la emisora, municipio de Ciudad Bolívar.

Finalmente, retomando la descripción de la implementación didáctica parte tres, en las sesiones nueve y diez nuestros estudiantes socializaron sus creaciones mediante la lectura en voz alta y eran sus pares los que expresaban sus ideas frente al texto. Esta actividad de socialización permitió que, entre los mismos estudiantes, hicieran reconocimiento de las producciones escritas y de los personajes que cada quién había escogido.

Durante la evaluación de la secuencia didáctica, cada uno de los estudiantes pudo referirse a infinidad de situaciones que hicieron parte de este proceso de escritura, en donde además de resaltar el municipio en que viven, fueron autores de la revista, en la cual se dieron a conocer características de cada lugar. En referencia a los docentes en formación, nos fue

muy grato escuchar cada una de las experiencias obtenidas en el aula puesto que los estudiantes se permitieron participar y crear sus propios saberes, siendo autónomos y, sobre todo, gozantes de un proceso en el que se buscó emplear la escritura como un elemento que permite la comunicación e interacción con diversidad de personas, lugares y culturas.

4.2 Escritura como proceso

Tras realizar las primeras intervenciones dentro de los centros de trabajo donde desarrollamos la práctica profesional, pudimos observar en algunos de los estudiantes del Hogar Santa Rosa de Lima de Ciudad Bolívar y de la Institución Educativa El Salvador, sede Mulatico de Pueblorrico, cierta desmotivación al momento de escribir, situación que fue cambiando con el paso de las clases y se fue haciendo cada vez más interesante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Fue necesario entonces, antes de iniciar con nuestro proceso de acompañamiento formativo, analizar los ámbitos desde donde realizaríamos nuestro trabajo, pues dicho proceso nos exigía como maestros en formación, ser muy creativos, ingeniosos y dinámicos si queríamos captar la atención, participación e interés de los alumnos para lograr así al finalizar de nuestras prácticas, un trabajo gratificante y bien elaborado: “me gustó todo porque aprendí muchas cosas nuevas que no sabía” (Entrevista 1, estudiante, Ciudad Bolívar).

Para nuestra propuesta didáctica a trabajar, pensamos en la idea de realizar una secuencia, a partir de la escritura, en la que rescataríamos algunos aspectos muy importantes de los municipios de Pueblorrico y Ciudad Bolívar, todo esto desde las experiencias contadas por los niños y a partir de sus entornos, es decir, conservando un enfoque sociocultural. Fue un proceso difícil, pero que resultaría muy provechoso tanto para ellos como para nosotros y el cual tendría como resultado una producción textual que diera paso a la construcción de una revista elaborada a partir de los escritos realizados por ellos mismos, pues como lo dice Caldera (2003), escribir requiere de operaciones mentales complejas, tales como planificar, redactar y revisar; requiere de compromiso cognitivo y destinarle tiempo (p. 364-365).

Así, dimos inicio a este trabajo, que como mencionábamos anteriormente, daría reconocimiento a algunos de los lugares representativos y turísticos y de igual forma a algunos personajes que para muchos son invisibles, pero que para los niños tienen gran importancia dentro del municipio que habitan, ya que la labor que desempeña cada uno de ellos tiene gran valor, pero a veces no se les da ese reconocimiento. Vale aclarar nuevamente, que todo esto era narrado desde las experiencias vividas por los niños, desde sus contextos, es por esta razón que sus escritos eran algo que cada vez iban asumiendo con más placer y entrega al momento de realizarlos.

“Sí, me gustó escribir sobre estos sitios porque es que, a ver es bueno conocer acerca de las personas que han dejado huella en nuestro municipio, sobre porque se hicieron estos sitios turísticos” (Entrevista 1, estudiante, Ciudad Bolívar).

Al principio, se hizo difícil guiar el proceso de escritura debido a que los participantes no estaban muy acostumbrados a desarrollar este ejercicio dentro de sus escuelas, a su vez, ellos argumentaban sentir pereza o solo decían no saber qué escribir en las hojas del cuaderno. Con el pasar de los días fuimos logrando comprender, como maestros en formación, que dicho ejercicio de escritura requería de mucha paciencia y que además se hacía necesario ir paso por paso, tal y como lo dicen Cassany, Teberosky y Jolibert (citados por Caldera, 2003):

Redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos: 1) Planificación (propósito del escrito, previsible lector, contenido); 2) Redacción o textualización (características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación); y 3) Revisión (el volver sobre lo ya escrito, releendo y evaluándolo) (p. 365).

Del mismo modo, fue necesario brindar buen acompañamiento a cada uno de los alumnos, pues esto hizo que ellos a su vez logran tener mayor confianza e ir mejorando al momento de realizar cada uno de sus escritos, ya que se hacía notorio el progreso que iban logrando con el paso de los días.

Justamente, las producciones escritas desde un enfoque sociocultural, logradas por nuestros estudiantes, les abrieron dos posibilidades en concreto: en primer lugar, aprender y reconocer el territorio que habitan, sus particularidades y características. La escritura, más que una posibilidad de registrar información significa un ejercicio cognitivo y de adquisición del conocimiento. A este propósito, Castaño (2014), dice que es efectivo llevar a la escuela “situaciones de escritura que permitan explicitar saberes previos, tomar conciencia del tipo de transformaciones, ampliaciones, comprensiones o dificultades que se van produciendo” (p. 14).

En segundo lugar, aprender sobre la misma escritura. Se amplió la experiencia de nuestros estudiantes en cuanto al reconocimiento y producción de textos informativos, el manejo de los conectores lógicos, el desarrollo de ideas, el uso de los signos de puntuación, la fragmentación del texto en párrafos, el valor potencial de revisar y reescribir los textos y también, notar que la escritura es un medio indeleble de difundir el conocimiento que se ha construido.

No obstante, durante el proceso, cada niño debió ubicarse como lector de sus propias creaciones, no solo imaginando ideas sino también creándolas para luego ser llevadas al papel por medio de la escritura, fue esto lo que nos permitió entrar en un diálogo personal con cada uno de ellos, en donde los invitábamos a revisar sus textos, a argumentar un poco más lo que contaban y a que tuvieran confianza en lo que estaban escribiendo, fue así como ellos mismos también lograron ver la importancia de la escritura y lograron evidenciar los cambios que obtuvieron con este trabajo realizado. “... al principio tuve mucha dificultad porque no sabía expresarme bien en las respuestas, no tenía como las ideas para formar un texto pero después fui con las clases y eso fui aprendiendo más y ya organizo mejor los textos, más largos y con más ideas” (Entrevista 2, estudiante, Ciudad Bolívar)

Admitamos que, en cada uno de los textos construidos por los niños, se hizo muy común el evidenciar problemas de coherencia, ilación, ortografía, entre otros, “en el momento de revisar cada uno de los textos... vemos que se quedan un poco cortos con las descripciones, repiten en reiteradas ocasiones ideas y más allá de aspectos gramaticales, observamos y leemos que la información que consultan la dejan de un lado y simplemente

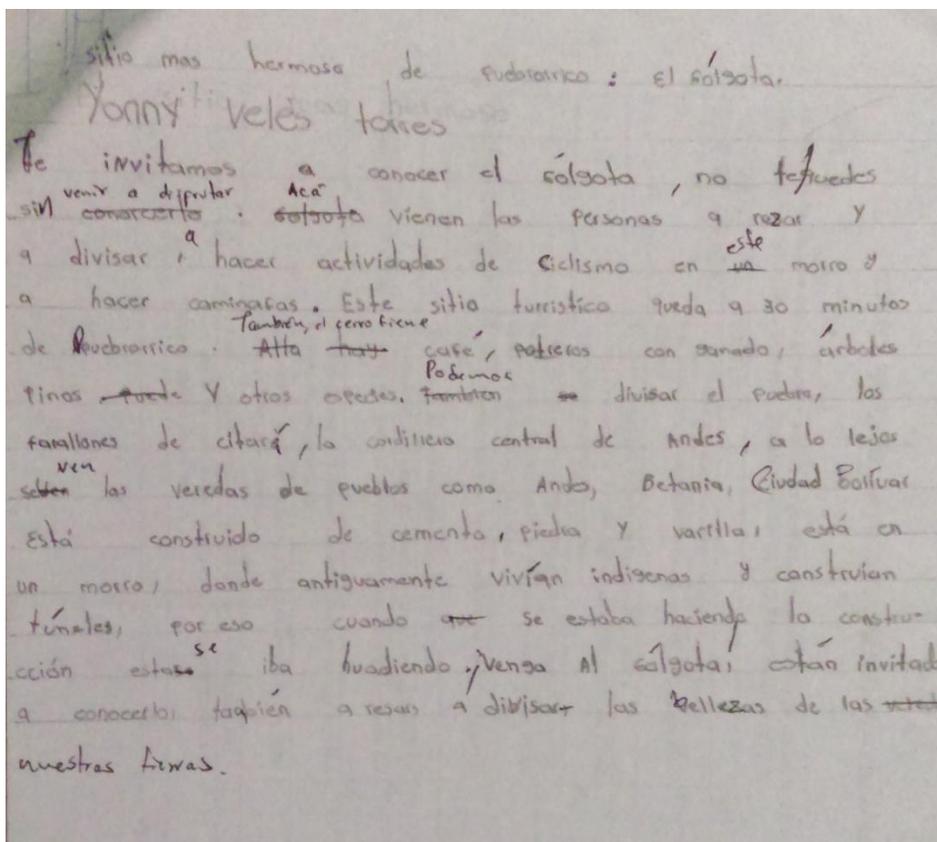
escriben vagamente asuntos que no les permiten avanzar en sus textos” (Diario de campo 4, Ciudad Bolívar).

En este ejercicio de revisión, también logramos visualizar que algunos estudiantes se quedaban cortos de ideas y se hacía entonces necesario para ellos el ir a preguntar al maestro, para así lograr tener una mejor comprensión y coherencia con lo que escribían. Realizaban, además, borradores donde lograban plasmar primeramente las ideas para luego tener una mayor fluidez al momento de escribir el texto que debían entregar para ser finalmente revisado, proceso que les ayudó demasiado al mejoramiento de sus escritos: “la escritura me ayudó con la coherencia y la ortografía. Me ayuda a transmitir expresiones y sentimientos a otros” (Entrevista 3, Estudiante, Pueblorrico).

Cierto es que, fue necesario recurrir a la reescritura de los textos una y otra vez, pues nuestra intención era que los niños logaran realizar un muy buen un trabajo en lo mejor posible. Cabe destacar que, en estos espacios, más que organizar ideas y escribir unas cuantas líneas lo que buscamos fue que cada uno de los chicos se sintieran seguros y cómodos puesto que a la hora de elaborar un texto se necesita espacio para pensar, reflexionar y analizar la información que se va a escribir y así el lector a la hora de tener el texto pueda comprender y saber de qué lugar se está hablando.

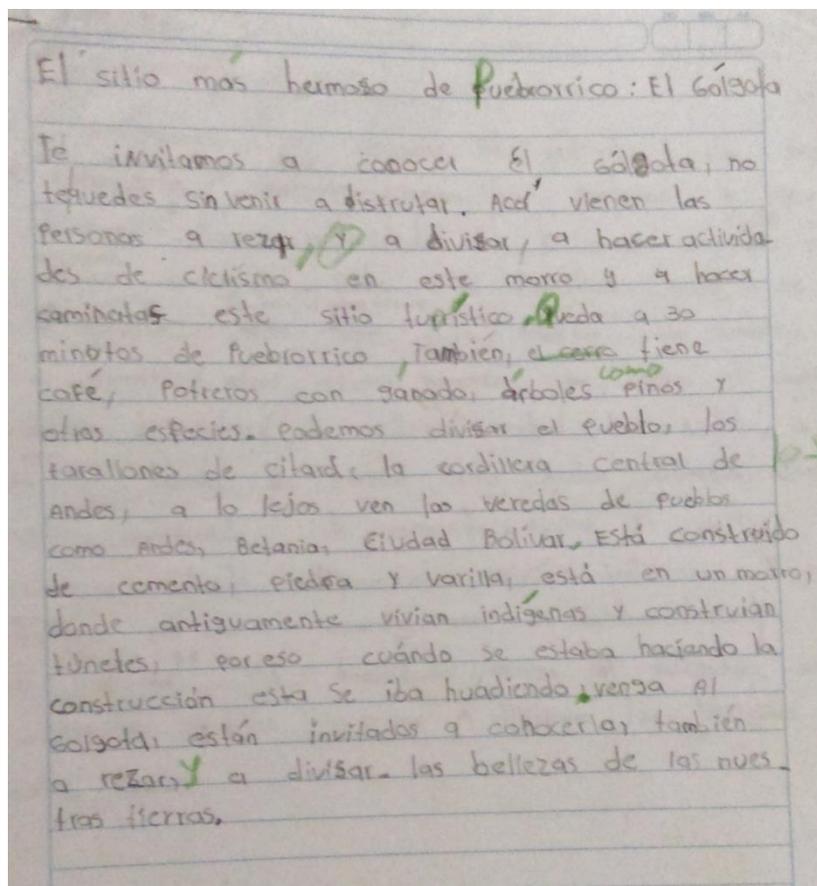
En los textos logramos encontrar una serie de palabras que permitieron una socialización maravillosa de este texto, nosotros como docentes en formación nos tomamos siempre el trabajo de “leer” y comprender de cierta manera cada uno de los procesos que llevan nuestros estudiantes y en algunas ocasiones nos desprendemos un poco de las verdaderas nociones que tienen ellos sobre la vida. Así es el proceso de escritura y reescritura de cada uno de los textos de los chicos y esto es lo que les proponemos mediante las actividades a que se arriesguen a explorar (Diario de campo 9, Ciudad Bolívar).

Siempre resultaba algo molesto para los niños tener que volver una y otra vez a los textos que habían construido, y corregir las veces que fuera necesario para obtener un texto bien logrado, como ejemplo de ello tenemos el siguiente texto de uno de los estudiantes de Pueblorrico.



Borrador del texto sobre el sitio turístico, echo por un estudiante de Pueblorrico.

Luego de realizar varias correcciones y de dar algunas sugerencias, se logró que el estudiante separara algunas palabras que habían quedado juntas, que corrigiera algunos signos de puntuación, reemplazara conectores lógicos, dado que, los demás aspectos del texto estaban diligenciados acertadamente, de acuerdo a lo propuesto. Así, el texto anterior queda reescrito de la siguiente manera:



Reescritura del texto sobre el sitio turístico de un estudiante de Pueblorrico.

Luego de las correcciones que los mismos estudiantes realizaban a sus escritos a partir de las sugerencias dadas por sus maestros, se sentían tan complacidos del trabajo que habían logrado que ahora eran ellos los que pedían que fueran leídos ante los demás miembros del grupo, esta vez sin temor a las críticas o burlas de sus compañeros.

Desde el inicio de la secuencia didáctica se les presentó a los chicos lo que pretendíamos lograr como producto final con nuestras prácticas de escritura, lo cual consistía en una revista que contendría cada uno de los textos realizados finalmente corregidos y terminados. Este producto fue entregado en diferentes lugares académicos y de interés público como bibliotecas, parques educativos, instituciones educativas, casa de la cultura, Hogar Santa Rosa, y aún a los padres de familia.

Así pues, abordar la escritura como práctica social, hizo posible que los estudiantes se asumieran y sintieran autores, verdaderos escritores, leídos por sus comunidades. Fue emocionante cuando nuestros estudiantes reconocieron sus voces y producciones circulando por los medios de comunicación de sus municipios, se inquietaban cuando sus audios sonaban unos más que los otros, o cuando vieron la revista echa a realidad, con sus textos y sus nombres, haciéndose públicos y siendo leídos por sus familias y las demás personas de sus comunidades. Los papás de nuestros estudiantes y varias personas reconocieron y aplaudieron la capacidad de nuestros pequeños autores, para recoger aspectos culturales de cada uno de sus municipios y concretarlos en tal producto final. Fue satisfactorio ver el resultado de nuestra propuesta y las reacciones que suscitó, pues pocas han sido las oportunidades en nuestras comunidades donde se da a conocer, mediante un producto final tangible, lo que se propone en los quehaceres de lenguaje y la manera en la que los estudiantes participan y aportan.

En suma, damos respuesta a nuestra pregunta de investigación y respondemos al objetivo trazado, en la medida en la que pudimos identificar algunas posibilidades y retos que implicaron vivir la escritura como proceso sociocultural en el marco de la enseñanza. De esta manera, el proceso de escritura posibilitó rescatar aspectos culturales importantes de Ciudad Bolívar y Pueblorrico; al mismo tiempo, los estudiantes manifestaron agrado por escribir sobre sus contextos. Fue de un valor potencial acercarnos a la escritura desde diferentes fases: planificar, redactar y revisar. Sin embargo, en ciertas ocasiones, fue un reto porque requiere volver una y otra vez sobre los borradores que los estudiantes iban construyendo, para reescribirlos y mejorarlos. También, la propuesta de escritura, les permitió a los chicos reconocer el territorio, aprender de él y aprender sobre la misma escritura, al haber experimentado la escritura de textos informativos.

La revista lograda, es la muestra de un trabajo hecho con amor, dedicación y esfuerzo, en el cual los protagonistas son los niños que participaron dentro del proyecto realizado y que ahora como recompensa por el duro trabajo realizado pueden apreciar en forma de revista finalmente publicada. A este propósito, en el siguiente enlace podemos darle un vistazo a la revista del municipio de Pueblorrico:

<https://drive.google.com/file/d/1Cqj4SYkityJpPS9dcr0YXNKP5secac77/view?usp=sharing>

¿ la revista de Ciudad Bolívar, también la podemos encontrar en: <https://drive.google.com/file/d/1yHEkk6qkc5j5UhEUs92Fh-eZ9qFTkJXu/view?usp=sharing>

4.3 Producción de discursos informativos

La revisión de la información obtenida durante la implementación de nuestra propuesta investigativa nos permitió notar que los quehaceres desde un enfoque sociocultural y la producción de textos informativos sirvieron de puente para crear conexión con el contexto mediante la escritura e hicieron posible realizar una lectura del territorio. Dentro de las tendencias que sustentan esta relación, esbozaremos el papel del contexto, la manera en la que podemos hablar de identidad, la figura de lo propio, el papel que asume el territorio y algunas posibilidades y dificultades que emergieron a este respecto.

¿Qué papel juega el contexto en los quehaceres de nuestras instituciones educativas? ¿Qué posibilidades se abren para los estudiantes al escribir sobre sus contextos? Como punto de partida, es necesario presentar las voces de los participantes del Hogar Santa Rosa de Lima de Ciudad Bolívar y de la Institución Educativa El Salvador, sede Mulatico de Pueblorrico; frente a la relación que establecen entre la escritura y sus contextos.

En cuanto a la escritura de los estudiantes, tenemos que “fueron los niños lo que vivencian que trajeron sus historias... sus escritos... traídos de la casa, que eran escritos de su entorno, a partir de lo que ellos veían y vivían” (Entrevista 1, docente cooperadora, Pueblorrico). En otras palabras, los estudiantes lograron sus producciones escritas partiendo de los conocimientos que tenían de sus contextos y expresando sus experiencias de vida venidas al tema. Y referente a la creación de una práctica real, tenemos que “se empieza a potenciar la escritura con un sentido fuera de las paredes del aula de clase, los estudiantes son autores y sus lectores serán la comunidad pueblorriqueña y ciudbolivarenses” (Diario de campo 5, Pueblorrico).

Lo anterior, confirma que las prácticas de escritura pueden llegar a trascender el espacio de clase y vincular el contexto, como lo diría Zavala (2008), es una forma de lograr un objetivo social y una práctica cultural amplia: se escribe “para que las demás personas

conozcan mejor nuestro entorno... otras particularidades” (Entrevista 1, docente cooperadora, Pueblorrico). Además de rescatar la experiencia de los estudiantes y sus familias sobre aspectos culturales municipales, estos textos tendrían el objetivo de ejercer una función informativa. De esta manera, la escritura pudo ser entendida como el medio para registrar nuestro pensamiento, hacer memoria, crear mundos posibles; representa una posibilidad poderosa de interacción social y cultural, de adaptación constante a un mundo cambiante. En nuestra propuesta, escribir representó una manera de construir lecturas del mundo y del contexto municipal de los estudiantes.

Para nosotros, fue además una tarea bastante gratificante el poder cambiar un poco la visión que tenían los estudiantes acerca de la escritura, pero también el hecho de que logaran aprender y valorar muchas cosas que no conocían de sus municipios.

La verdad me gustó mucho porque conocí partes que no sabía que existían, ni sabía en donde quedaban, me ayudó mucho en cuestiones del colegio, en todo, a responder mejor, a hacer las preguntas pues, a inspirarme, sí a muchas cosas, pues me ayuda mucho, a tener muchas ideas, puesto todo eso (Entrevista 2, estudiante, Ciudad Bolívar).

Dentro de esta práctica, logramos reflexionar sobre el cómo muchas veces creemos conocer un espacio o lugar solo desde lo que hemos logrado escuchar, leer o consultar, y es esencialmente allí donde se hace necesario conocerlo, observarlo, palparlo, pero todo ello a través de la experiencia misma y de la relación con el entorno, esto mismo fue lo que quisimos lograr con el trabajo realizado en nuestras prácticas, para así, alcanzar un sentido de pertenencia propio por lo que tenemos y lograr a la vez darnos cuenta de lo poco que valoramos las grandes riquezas que poseemos dentro de nuestro propio contexto o territorio.

Asimismo, crear escritos que recogieran aspectos culturales del contexto, permitió reconocer, registrar y crear un sentido de pertenencia por la cultura y sus propiedades, así lo expresa una de las maestras cooperadoras: “es bueno que tengan algo escrito...para que ellos tengan más conocimiento acerca de la identidad cultural del municipio, de su vereda y de su entorno” (Entrevista 1, docente cooperadora, Pueblorrico). Esto nos permite constatar que

las prácticas de escritura funcionan en torno a crear un sentido –comprender, enterarse, descubrir- desde un contexto.

No obstante, en la medida en la que se escribe vinculando la cultura, no solo los estudiantes se piensan y se informan, estas producciones escritas aportan también un conocimiento social y cultural a sus posibles lectores. En palabras de Lerner (2001, p. 26), los estudiantes escriben para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los interlocutores deben llegar a conocer, para convencer sobre la validez de las propuestas que promueven y para compartir con otros un buen escrito.

A propósito de la identidad, es justo detenernos un momento a generar una claridad conceptual y a apreciar la manera en la que emerge en nuestra propuesta investigativa. Podemos entender la identidad como la acción de reconocer, rescatar y empoderarnos del cúmulo de tradiciones, concepciones, lugares, creencias que hacen parte de nuestro espacio. Del mismo modo, la identidad se hace tangible en las conductas y resultados de las personas, en las leyes que siguen, las creencias que modelan sus vidas cotidianas y sus objetivos de vida; se alimenta de forma continua de acuerdo con las influencias del exterior hacia la persona, en este caso, la diversidad de los municipios: “existen muchos aspectos culturales que nosotros no conocemos y es muy maluco que uno viviendo en el municipio... no sepa que existen... es bueno que uno enriquezca el conocimiento sobre el municipio” (Entrevista 1, estudiante, Ciudad Bolívar). A este respecto, podemos pasar a hablar de identidad en dos líneas, una que tiene que ver con el territorio, una identidad cultural y otra, que hace relación a la escritura, llamada comunidad de práctica.

Los municipios de Ciudad Bolívar y Pueblorrico, protagonistas de esta propuesta investigativa, son los espacios de referencia y los ejes sobre los que gira esta posibilidad de construir nuestra identidad. Así, podemos mencionar el concepto de identidad cultural, ya que, en términos de identidad, cada vez cobra más peso tal atributo. Según Freire (2004):

En el fondo, mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares. A lo largo de una larga historia conseguimos desplazar de la especie el punto de decisión de mucho de lo que somos y de lo que hacemos individualmente para nosotros mismos, si bien dentro del engranaje social sin el cual tampoco seríamos lo que estamos siendo.

En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos (p. 103).

Podemos ver que la identidad es un proceso de toma de conciencia y de posición. Según lo anterior, el proceso de adquisición de identidad se logra en la medida en la que nos insertamos en una cultura y nos apropiamos de sus atributos: “acerca de la vereda en sí, muchos conocimientos. Por ejemplo... los personajes más significativos... la historia de esas personas entonces es bueno eso” (Entrevista 1, docente cooperadora, Pueblorrico).

Asimismo, los contextos educativos y sociales son necesariamente escenarios de consecución de identidad, donde se posibilita la apropiación de unos rasgos que pasan a ser parte de cada ser humano o de la comunidad en su conjunto. Rebollo (2010), nos aporta una concepción dinámica de la identidad, en la que la persona es un agente de construcción de significados. Así, le damos forma a nuestra identidad cada vez que establecemos una relación con nuestra comunidad o con nuestro medio, participando y siendo parte de las diferentes dinámicas sociales que surgen en la cotidianidad.

Entonces, el constante intercambio comunicativo en la escuela y fuera de ella, con base en el reconocimiento de ese universo discursivo llamado municipio, es el barco en el que navegamos hacia la isla de la cultura, donde participamos y abandonamos el barco para dar lugar a la experiencia de construcción personal que definimos como identidad.

Aquí hemos de referirnos también a Wenger (2001), quien relaciona la identidad con el concepto de comunidad de práctica, y nos lo deja entender como “un contexto viviente que puede ofrecer a los participantes acceso a la competencia y que también puede provocar una experiencia personal de compromiso (p. 259). En nuestro caso, podemos hablar de una comunidad de escritores, en tanto que los estudiantes son participantes plenos de la escritura; sus habilidades y discursos son desarrollados como miembros de un grupo, siendo ciertos tipos de personas, por lo tanto, acaban asumiendo una identidad.

Para mejor entender este concepto, podemos traer aquí a Lerner (2001), quien dice que los participantes de una comunidad de escritores

Producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír... (p. 26).

En síntesis, el espacio educativo y la cultura –entendida como las prácticas, costumbres, y discursos emergentes de una sociedad- son núcleo de acontecimientos significativos para el ser humano; es el reconocimiento y las lecturas de estos los que empiezan a constituir a los sujetos. Por lo cual, la identidad representa la posibilidad de identificarse con algo, de sentir familiaridad, de ser seres humanos con toda una historia forjada en un espacio al que le debemos aprecio y reconocimiento.

En esta línea de sentido, la identidad y el poder subjetivador del contexto nos permiten hablar de lo propio. Con esto, nos queremos referir a la razón de escribir sobre aspectos de los municipios de Ciudad Bolívar y Pueblorrico como lo son las instituciones representativas, los sitios turísticos y los personajes del común.

Además de encontrar que en el espacio educativo no se escribía para un público concreto, con la intención de cumplir una función real, pocas o nulas eran las oportunidades para escribir sobre aspectos de la cultura, con tinte histórico o social. Esta propuesta permitió crear un acercamiento y aportar al conocimiento de los participantes sobre sus contextos: “no conocía algunos sitios turísticos... no conocía algunas personas y algunos sitios emblemáticos” (Entrevista 2, estudiante, Pueblorrico).

Cuando nos referimos a lo propio, más que hablar de algunas características de los municipios, pretendemos abrir un espacio para apreciar algunas particularidades geográficas, económicas, culturales y sociales de estas zonas rurales y urbanas enclavadas en las montañas antioqueñas,

La vereda, lo rural, los cafetales y plataneras, los árboles, el aire fresco, las vías de acceso en regular estado, los lugares de vivienda aislados de la escuela, las historias que los abuelos cuentan de arriería, fincas, espantos, la situación política en las épocas

de la independencia, la fundación del municipio, los primeros habitantes y avances que fue teniendo el pueblo (Diario de campo 2, Pueblorrico).

Resumiendo, participar de este proceso de escritura desde un enfoque sociocultural y a propósito de lo propio, posibilita reinventar la relación que como ciudadanos tenemos con nuestro contexto, trascender la comprensión que tenemos de las particularidades, dinámicas sociales, expresiones culturales y demás características de nuestro espacio. Además, se permite la creación de una relación coherente contexto-escuela, hay una interacción bidireccional que, a su vez, permite seguir dotando lo propio de nuevos sentidos.

En este sentido es fundamental traer a colación el concepto de territorio. “Territorio alude a una apropiación política del espacio, que tiene que ver con su administración y, por lo tanto, con su delimitación, clasificación, habitación, uso, distribución, defensa y, muy especialmente, identificación” (Segato, 2006, p. 130). En suma, el territorio es un espacio habitado y gobernado por un colectivo de personas, posee una identidad. Indiscutiblemente, al hablar de territorio, estamos hablando de límites y de fronteras; al escribir sobre un municipio en particular, ya estamos delimitando una población y un espacio.

Proponer la construcción de una revista sobre el pueblo donde los estudiantes serían los autores y sus lectores serían muchas personas de la comunidad, nos permitió hablar de un “escenario de reconocimiento” (Segato, 2006): los sitios turísticos que más se frecuentan en cada municipio; las instituciones sociales, económicas, religiosas o políticas que permiten el funcionamiento municipal y, los paisajes humanos, los personajes del común y en general la comunidad, son emblemas en los que nos reconocemos y que nos remiten a la realidad contextual que conocemos y con la que nos relacionamos. Retomando un poco ese carácter de propiedad, donde sea que estemos, nos vamos a localizar e identificar con todos esos elementos que nos son familiares y que hacen parte de nosotros, de nuestra colectividad.

Similarmente, partiendo del presupuesto de gobernabilidad de un territorio, podemos traer a esta discusión el concepto de territorialidad, que remite a toda relación social, soberanía, organización política, al control y apropiación de un espacio delimitado, que puede tornarse cambiante y conflictivo. En la medida en que se presentan conflictos en el poder,

que generen a una comunidad la pérdida de este, podemos empezar a hablar de desterritorialización.

En segundo lugar, en cuanto al carácter de realidad de los temas sobre los que se escribía, los estudiantes tienen para decir: “Que lo que escribíamos eran temas reales, que tenía que visitarlos” (Entrevista 3, estudiante, Pueblorrico). Sumando, el carácter de realidad de las temáticas sobre las cuales se construían los textos se vio fortalecido por tener unos interlocutores definidos, los habitantes de los municipios. Incluso, los estudiantes notaron la importancia de que cada escrito “fuera dirigido a un público en concreto porque así sabrían más” (Entrevista 3, estudiante, Ciudad Bolívar). Además, el hecho de proponer que cada estudiante tuviera un acercamiento auténtico a la institución representativa, sitio turístico o personaje del común, significó establecer una relación a partir de la cual cada estudiante pudiera narrar o informar sobre su tema en particular apoyado en el conocimiento propio.

Asimismo, las posiciones emergentes de acuerdo con la construcción de conocimiento ilustran que “se logra... conocer el municipio, generar un acercamiento a ciertos elementos de interés” (Diario de campo 8, Pueblorrico). Tanto desde la investigación que hacía cada estudiante sobre su tema correspondiente como en los espacios de escritura y socialización de los borradores, se hizo posible un intercambio de ideas y conocimientos partiendo de las experiencias propias; simultáneamente se practicaban y fortalecían las capacidades de producción de discursos de los estudiantes. En suma, la vinculación de los saberes previos de los estudiantes, tienen un valor potencial en tanto que se aprende, desaprende y amplía esa construcción de conocimientos. Para este efecto, nos nutrimos de Kalman (2003, p. 9):

La construcción de conocimientos nuevos requiere la extensión de los conocimientos existentes. Los programas deben situarse en el contexto cotidiano de quienes aprenden y aprovechar no solo lo que saben a cerca de... escribir sino también lo que saben acerca de su comunidad, su cultura, su vida y su mundo.

Por último, presentamos algunas de las dificultades o desafíos resultantes del proceso de producción de discursos informativos y en relación con el territorio. En la voz de los estudiantes, hubo dificultades en lo que toca a “consultar... dificultad con las fuentes de información... y conseguir las fotos” (Diario de campo 7, Pueblorrico). Acerca del proceso

de investigación y fortalecimiento de la información de la que disponían los estudiantes, la distancia a la hora de indagar sobre ciertos sitios, instituciones o personajes, dificultó el diligenciamiento efectivo de consultas y entrevistas: “Lo que menos me gustó fue que ir a buscar a la persona porque siempre me da dificultad ir a buscarla” (Entrevista 3, estudiante, Ciudad Bolívar). Justamente, la distancia también limitó la recopilación de las fotografías que se adjuntaron a cada texto.

Recapitulando, la producción de discursos informativos pudo trascender los muros de la escuela y más que los desafíos, tuvieron un protagonismo notable las posibilidades abiertas en nuestra propuesta investigativa. Así, se hizo posible crear un vínculo con el contexto, lo propio y el territorio. Desde las producciones escritas, se apostó por la consolidación de una identidad municipal de los estudiantes y de sus lectores, un reconocimiento, empoderamiento y constante construcción de significados; se creó comunidad de práctica donde los niños accedieron al lenguaje, pensado con un fin social, se enriquecieron de conocimientos sobre sus municipios y experimentaron la escritura con un fin real, un tema de interés y unos interlocutores definidos.

4.4 Transformando concepciones frente a la escritura

A continuación, ponemos de manifiesto las comprensiones que nuestros estudiantes evidenciaban en cuanto a la práctica de la escritura, antes y después de la intervención en los espacios de clase, dando lugar a diferentes voces que las puntualizan y las sustentan.

En cuanto al sentido que los chicos atribuían a las prácticas de escritura, en un primer momento, se identifican dos posibilidades: la escritura como un asunto que se reduce a una acción mecánica y la escritura como un ejercicio escolar. Al respecto, en la Encuesta uno (1) (ver Anexo 7), aplicada en los centros de práctica, se responde a ambas significaciones sobre escritura: “escribir me remite a un papel”, “representar palabras ideas o sonidos a través de signos gráficos” (Encuesta 1, estudiantes, Ciudad Bolívar y Pueblorrico), estos aportes nos permiten avizorar que los estudiantes entienden la escritura como un ejercicio de juntar grafías, de dar forma a una oración, a un texto sin ir más allá del mismo, sin pensar en sus posibilidades comunicativas. Y en cuanto a la escritura como algo que se relaciona con la escuela, nuestros estudiantes dicen que: “permite aprender todas las tareas”, “da aprendizaje

sobre el tema que el profesor está enseñando” (Encuesta 1, estudiantes, Ciudad Bolívar y Pueblorrico).

Del mismo modo, al momento de aproximarnos al contexto educativo desde las observaciones para caracterizar las prácticas de escritura en el área de lenguaje, pudimos notar que estas prácticas son instrumentalizadas:

Se escribe por transcribir los libros de texto, para solucionar las actividades que estos sugieren; el currículo prescrito que orienta esta concepción del lenguaje limita a unas prácticas tradicionales de educación que en su momento se arraigaron, una manera de controlar los quehaceres en el aula, la necesidad de responder a unas competencias requeridas al cabo de cada grado. (Diario de campo 2, Pueblorrico).

Igualmente, tenemos que la escritura es “la representación gráfica de símbolos, de pensamientos que se expresan” (Encuesta 1, cooperadora, Pueblorrico). En este sentido, la docente cooperadora abre una posibilidad amplia para la práctica de la escritura, reconociendo que es una manera de representar el pensamiento y crear una actividad comunicativa. Así, es importante tener en cuenta esta concepción de la escritura porque nos lleva a entender el trasfondo de las prácticas que propone el docente: “permitirá develar cuál es el marco de referencia que tiene el maestro para comprender y planificar sus actuaciones en el aula” (Castaño, 2014, p. 11).

Ahora bien, pasemos a comentar las perspectivas que se notaron y evidenciaron en los chicos después de haber vivido el proceso de escritura de la revista sobre aspectos culturales de Ciudad Bolívar y Pueblorrico, en los cuales se vivenció un enfoque sociocultural. Para empezar, los participantes manifiestan que se lograron fortalecer sus capacidades escriturales, tal y como se consignó en uno de los diarios de campo de un investigador, donde se señaló la percepción que los niños manifiestan a cerca de los ejercicios escriturales desarrollados: “es fácil escribir”, “cuando vayamos a escribir otro texto como este ya sabemos”, “la opinión que yo tengo de lo que aprendí en la clase es que mejoré con la escritura”, “comprendo la escritura” (Diario de campo 15, Pueblorrico).

En efecto, los educandos comparten que se favoreció la comprensión que tenían sobre la práctica de escribir y en cuanto a la fluidez para expresarse desde la creación de textos informativos. Potenciar un dominio de la cultura escrita, permitió que los estudiantes continuaran acudiendo a esta práctica para responder a diferentes requerimientos como ciudadanos y como sujetos en formación.

De manera que, se logró crear una suerte de familiaridad entre los estudiantes y las prácticas de escritura en las que participaron, específicamente, produciendo textos informativos. Yendo más profundo en este esbozo, podemos traer a colación una posición sobre los resultados de nuestra intervención, donde se logró fortalecer en nuestros estudiantes “el vocabulario, la redacción de las ideas y sus pensamientos acerca de lo que estaban escribiendo” (Entrevista 1, cooperadora, Pueblorrico), lo cual, nos anticipa que, se acude a la escritura de una manera más reflexiva, donde los escritores van haciéndose conscientes de la manera en la que procesan y plasman sus ideas.

Es de reconocer que empiezan a ver en esta práctica una posibilidad para la libre expresión y una práctica en la que pueden invitar a sus lectores a conocer, informarse o inquietarse por determinados temas. Traigamos a colación a Kalman (2003), quien nos hace a una idea de cultura escrita, al preguntar “cómo se usa la lengua escrita, cómo la construimos socialmente, qué valor tiene en diferentes lugares y culturas y qué lugar ocupa en nuestras sociedades” (P. 4). En otras palabras, tiene que ver con la diseminación de las prácticas de escritura en una sociedad, donde se acude a esta práctica para saciar diferentes necesidades comunicativas y reconociendo su importancia, a la hora de ser un agente para crear significados.

Por lo que sigue, con base en las voces de los niños, se manifiesta que el proceso de escritura abrió la posibilidad de aprender. Tenemos que, el proceso de escritura fue “bueno porque da información... aprendí” (Diario de campo 7, Pueblorrico). Para ser más específicos, este aprendizaje se logra en cuanto a los aspectos culturales de los municipios y en relación con la escritura como proceso y orientada desde un enfoque sociocultural.

En este caso, la escritura facilita procesos cognitivos de investigación y apropiación de la cultura de las comunidades tanto entre estudiantes como en proyección a sus

comunidades, permite construir conocimiento, esto, en la medida en la que el educando se ve confrontado con la construcción de su texto y con el manejo de información. Castaño (2014), dice que es necesario que las prácticas de escritura que se llevan a la escuela posicionen al estudiante como el fabricante de su conocimiento y el maestro hace de guía en cuanto a las producciones escritas.

En relación a lo anterior, nosotros como docentes consideramos y nos apropiamos de nuestro quehacer en el aula, siendo orientadores, como bien lo dice Castaño (2014), para nombrar el acompañamiento al proceso de escritura en el aula. Una de las transformaciones que se tejen a partir del proceso seguido en estos dos centros de práctica, es esa visión que van creando los estudiantes sobre todo lo que permite la escuela, puesto que inicialmente expresaban que “veían a la misma con desinterés debido a que no eran capaces de ver más allá de lo que tenían” (Diario de campo 12, Ciudad Bolívar).

Asimismo, escribir no hace parte de ninguna habilidad sujeta a un individuo en particular. En este sentido, podemos partir de la perspectiva de que la escritura no es para reproducir, hacer registro, para repetir lo que otros ya han dicho; nuestros estudiantes ya no piensan que el conocimiento está dado, que es producido por unas cuantas personas expertas, lo cual no es así. Por el contrario, escribir es algo que se va construyendo y permite crear conocimiento, abrir la mirada a lo real y nombrarlo desde la palabra; en Castaño (2014) podemos notar que “escribir ayuda a construir conocimiento” (p.14).

Emerger a través de las palabras es algo que le posibilita a cada ser humano arraigar sus creencias, asumir la función del entorno en el desarrollo de su pensamiento, por ende, le faculta al proceso de escritura inmortalizar cada emoción, sentimiento y experiencia. Hay que afirmar que, la transformación de las concepciones sobre la enseñanza de la escritura no se da sujeta a un saber estático, sin alternativa de ver el mundo, ya que la construcción del pensamiento va ligada a la expresión de ideas, su degustación, exploración, al análisis y esa capacidad para nombrar aquellas situaciones que nos traspasan como seres humanos desde la piel y se quedan en el corazón.

En esta línea de sentido, la escritura se comprende también, como una posibilidad de fortalecimiento de la capacidad comunicativa y como un proceso de pensamiento, que es

justamente lo que demanda un proceso de escritura. Acerca de ello, tenemos que los estudiantes, “a medida que iban avanzando entonces iban aumentando su vocabulario, su léxico... más que todo y el orden de las ideas” (Entrevista 1, cooperadora, Pueblorrico).

Sin duda, esta posición nos permite sustentar que la propuesta de escritura fundamentada desde un enfoque sociocultural no queda reducida a lo gramatical, sino que, cada uno de los espacios propuestos para llevar a cabo este ejercicio responden a una verdadera intención y propósito claro, el de concebir la escritura como punto de partida que permite el reconocimiento del otro, de la cultura y la cual expresa un significado para alguien más.

Cuando la escritura propicia un espacio real, auténtico y el hallazgo de nuevos aprendizajes, es allí cuando notamos que se entiende como una situación comunicativa situada, debido a que se hace necesario narrar pensando en interlocutores reales. Lerner (2001), nos plantea que esta escritura debe ser bien pensada a la hora de su producción, puesto que siempre que se recurre a ello se vela por una intención comunicativa social, que permite saber que se está escribiendo y sobre todo para qué y quién.

De esta manera, se concibe la escritura como una práctica que responde a una situación comunicativa determinada. Articular diferentes espacios con el aula, permite en los estudiantes concretar y conocer que hay detrás del trabajo organizado, verificar situaciones que se presentan en su contexto y, por ende, constituir su identidad mediante la palabra. Es necesario trabajar en consecuencia a las necesidades discursivas y sociales que tienen los estudiantes, enfocarnos más en contribuir a la consolidación de saberes y permitir en cada uno de los estudiantes una expresión desde su propia experiencia y realidad.

A este propósito, Castaño (2014) nos aporta que “un texto se escribe no solo desde la corrección gramatical sino desde otros ángulos y teniendo en cuenta otros factores: quién será el lector, qué efecto se intenta producir, qué decir y cómo hacerlo para lograr ese propósito” (p. 18). De manera que, se escribe enmarcados en una situación discursiva en la que se determinan los diferentes factores que aporten a lograr el propósito comunicativo definido.

Igualmente, las voces de los participantes de nuestra propuesta investigativa nos permiten identificar otra concepción de la escritura, como práctica grata, que además de ser un proceso que aporta al pensamiento, al reconocimiento de los municipios y a la manera de comunicarnos, se puede disfrutar. Al respecto, en la voz de un estudiante (Entrevista 1, Ciudad Bolívar), tenemos que “me gustó escribir sobre estos sitios porque es que, a ver es bueno conocer acerca de las personas que han dejado huella en nuestro municipio, sobre porque se hicieron estos sitios turísticos”. En este mismo sentido, otro estudiante dice: “la verdad me gustó mucho porque conocí partes que no sabía que existían, ni sabía en donde quedaban me ayuda mucho en cuestiones del colegio, en todo, a responder mejor... a tener muchas ideas, puesto todo eso” (Entrevista 2, Ciudad Bolívar).

Conviene distinguir una concepción más que se creó con esta propuesta, se trata de que escribimos para ejercer la ciudadanía, para incorporarnos a nuestras comunidades, en esta oportunidad, en la publicación de las producciones escritas a las que se dieron forma. La escritura, en la medida que trastoca a quienes están fuera de la escuela, permite cumplir una función social, “propicia que niños, niñas y jóvenes participen de la vida ciudadana, forjen su identidad y regulen la vida social en las aulas. En todo este proceso la escritura juega un papel fundamental” (Castaño, 2014, p. 28).

De esta manera, es como nos damos cuenta de que estuvimos escribiendo para hacer parte de la sociedad y de las situaciones comunicativas que circulan en la misma. “La escritura es una práctica que se vive y es necesaria constantemente en la cultura, para saciar necesidades, dudas, para responder a una pasión, para ejercer una profesión o para ejercer la ciudadanía en un estado de derecho” (Diario de campo 4, Pueblorrico). Ahora bien, reconocemos que ejercemos nuestra ciudadanía cada vez que, de la mano de las prácticas de escritura, estamos interactuando y participando en nuestro medio. En palabras de Castaño (2014):

La característica de ser humano es vivir en sociedad y en esa dinámica las interacciones entre sujetos son necesarias. Después de la familia, el contexto educativo es el ámbito de construcción como seres sociales y ciudadanos... La escritura es uno de los medios

de participación ciudadana y en el aula se favorece este aspecto cuando se usa para escribirle a un destinatario claro y real (p. 28).

En resumen, lo que nos ha permitido el rastreo por la transformación de concepciones en nuestra propuesta investigativa ha sido la vinculación con la realidad de nuestros estudiantes, tener esa posibilidad de observar cada uno de los momentos en que se desarrollan las ideas, identificar la fuerza que tiene la enseñanza de la escritura en los diferentes espacios educativos, sobre todo cuando la escuela permite que se salga de las paredes del aula y no se escasee allí, de modo que permita una participación e interacción con el contexto.

Con referencia a los estudiantes, nos es grato reflexionar sobre el sentido que van creando ante su paso por cada uno de los escenarios que día a día se presentan en este ejercicio, ya que en cierta medida observar y conocer el afuera del aula, en este caso lo social, permite que cada uno logre construir su identidad como sujeto partícipe de un proceso que al final, pone a prueba cada uno de los saberes que ya han sido establecidos en el pensamiento de cada persona y permite la ampliación de horizonte e incluso un ejercicio de desaprender para adquirir otros conocimientos nuevamente, esto en cuanto a la creencia que había sobre la escritura en un momento inicial, donde esta práctica se limitaba a una mirada instrumental, técnica, de registro, de reproducción de lo que otros dicen.

Para terminar, tenemos que la planeación, implementación y evaluación de la secuencia didáctica incidió en la enseñanza de la escritura, dado que fue la manera de plantear posibilidades diferentes en el aula e hizo posible que se resignificaran las concepciones de los estudiantes a cerca de esta práctica, mientras que se hacía reconocimiento del contexto. Igualmente, se creó la posibilidad de que la escritura fuera una práctica donde los estudiantes podían lograr mejoras discursivas notables y que también podían usar como invitación al conocimiento para sus interlocutores. Igualmente, la intervención en el aula permitió dar lugar a varias concepciones, en las que la escritura permite aprender, hacer ejercicio cognitivo; puede llegar a ser una práctica grata, que se disfruta y es una manera de ejercer la ciudadanía, de incorporarse y participar en la sociedad, cumpliendo una función social.

5. CONCLUSIONES

En íntima relación con la categoría y las subcategorías de análisis que esbozamos, a continuación, se presentan las diferentes conclusiones a las que llegamos. Pero antes, tengamos en cuenta que, en esta propuesta investigativa nos preguntamos por cuáles son las posibilidades y retos que implica para los estudiantes de la I.E El Salvador, sede Mulatico de Pueblorrico y para las niñas del Hogar Santa Rosa de Lima de Ciudad Bolívar, participar de un proceso de escritura como práctica sociocultural.

En cuanto a la escritura como proceso, llegamos a que es necesario brindar acompañamiento a nuestros estudiantes en la medida en la que se adentran en la práctica de escritura. Es un reto, mostrarles un sendero en el que la producción de textos sigue un proceso de elaboración determinado, que posibilita ciertas etapas, tales como planear, escribir, reescribir y publicar. Así, se abre la posibilidad de que la escritura sea un ejercicio reflexivo, de revisión y producción del conocimiento, donde se entablan relaciones comunicativas y aprendemos sobre determinados temas.

Al lado de ello, se abren dos posibilidades. La primera, tiene que ver con reconocer, habitar y familiarizarse con el contexto, cada vez que se crea el acercamiento a un tema o característica propia del mismo. Y la segunda, nuestro trabajo permite que los estudiantes afiancen el proceso de escritura de textos informativos, se empoderen y manejen de modo adecuado sus diferentes características. En general, el haber creado un acercamiento progresivo, se nota en los resultados de nuestros estudiantes, en los diferentes textos producidos y en las concepciones de las que se apropiaron.

Concluimos que escribir sobre los municipios nos llevó a rescatar, reconocer y aprender aspectos culturales y sociales de los mismos. A su vez, fue un proceso de planeación, redacción, revisión y reescritura de producciones discursivas que los chicos se disfrutaron. Así, fue desafiante orientar los procesos de reescritura, de organización de las ideas y de reflexión sobre lo que se escribía, en tanto que era algo poco familiar para los chicos. Lo anterior, es significativo para nosotros, en tanto que responde a las posibilidades y desafíos por los que nos preguntamos en nuestra investigación.

A pesar de que nos retan las dificultades que se presentan en el camino, es posible mostrarles a los estudiantes que son capaces de participar de prácticas de escritura. El ejercicio de revisión de los borradores que se van produciendo, permite que se hagan sugerencias y se amplíe el horizonte de los estudiantes, en cuanto a la información que diligencian y a la manera en que la expresan, en términos del sentido y la forma del escrito, para que, a la hora de reescribir, se logre a los interlocutores que en este caso son reales, les legue un producto elaborado.

Concluimos que es de gran valor que nuestros estudiantes se sientan autores de sus propios textos, que reconozcan su voz en circulación en sus comunidades, mediante el producto final trazado en este proceso de escritura, la revista de aspectos culturales de Ciudad Bolívar y Pueblorrico.

De acuerdo con la producción de discursos informativos, podemos concluir que los estudiantes escribieron y valoraron algunos saberes propios, de sus contextos y para sus contextos, logrando potenciar un sentido de la escritura fuera del aula de clase y creando un vínculo con lo local. Se logró darle un tinte diferente a la concepción de la escritura, donde cumple una función informativa y permite a toda la comunidad fortalecer el conocimiento de su municipio.

Del mismo modo, en términos de la identidad, resignifican aspectos culturales de los que los estudiantes no tenían claridad y conocimiento, generando también ese valor en cuanto a enriquecerse de los saberes del contexto, en este caso, de orden cultural y social. En estos términos, se aportó a la identidad territorial de los estudiantes, se logró una apropiación de diversos atributos de esta, como lo son las instituciones representativas a nivel social y cultural, por ejemplo. Más exactamente en la escuela, se hace posible que los estudiantes sean agentes constructores de significados; la posibilidad de identificarse con los diferentes elementos que vinculó la construcción de la revista, de hecho, es la manera en la que se aporta a la constitución como sujetos de los estudiantes.

A propósito de lo propio, el proceso de escritura implementado hizo posible crear una relación de familiaridad con los bienes culturales que les pertenecen a los estudiantes y a sus comunidades; fue la oportunidad de hacer reconocimiento de las particularidades culturales,

sociales, geográficas, reinventado la relación con esta riqueza a la vez que se potencian quehaceres educativos que vinculan los saberes vernáculos y a las personas de la comunidad.

En cuanto al territorio, creamos en la escuela un escenario de reconocimiento de los aspectos que se incluyeron en nuestra revista: instituciones representativas, sitios turísticos y personajes del común; al hablar de territorio, nos referimos de inmediato a un espacio delimitado, donde se mantienen relaciones sociales, culturales y de apropiación de un espacio y sus saberes.

En relación con algunas posibilidades, concluimos que se aportó a las capacidades escriturales de los estudiantes, referente a la producción de textos informativos, en cuanto al sentido de los escritos, la fluidez, la coherencia; los estudiantes se empiezan a relacionar con la escritura como una posibilidad para solucionar los diferentes requerimientos que nos surgen dentro de una cultura altamente escrita. En suma, la posibilidad de participar en situaciones comunicativas reales aporta a la concepción de los estudiantes sobre la escritura y también, estas prácticas aportan a la creación de conocimiento sobre los municipios.

Cabe concluir que, en alusión a la transformación de concepciones, se posibilitan nuevas maneras de concebir la escritura, dentro de las cuales tenemos que les permite a los chicos expresarse libremente, ser fluidos y acudir a la escritura de una manera reflexiva, donde analizan lo que escriben, cómo lo escriben y para quién. Se hace posible, una inserción en la cultura escrita, tanto de estudiantes como de sus comunidades, ya que, practicando la escritura, creamos y compartimos significaciones.

Cierto es que, se viabiliza el aprendizaje mediante la escritura de textos informativos. Los estudiantes llegan a reconocer aspectos de sus municipios mientras que desarrollan sus procesos escriturales; el estudiante se ubica en el rol de constructor de su conocimiento, investigando y produciendo textos, mediante los que nombra su realidad. En esta línea de sentido, también se potencian las capacidades comunicativas de los chicos, el léxico y la organización del pensamiento; las situaciones comunicativas son de carácter real y tienen un impacto social.

Podemos distinguir dos nuevas concepciones más que se hicieron posibles en nuestro trabajo. La primera, la escritura como algo grato para los niños, porque les abre una gama de opciones de aprendizaje, ya sea de atributos culturales o sociales de sus comunidades. La segunda, que tiene que ver con la escritura como una manera de ejercer la ciudadanía. De esta forma, escribir nos permite interactuar, incorporarnos a nuestras comunidades, participar en ellas y llegar a muchas personas.

Por último, este recorrido por la escuela y por producción de discursos informativos como práctica sociocultural, abre la posibilidad para seguir preguntándonos por el lugar de las prácticas del área de lenguaje en la escuela, teniendo en cuenta la infinidad de maneras desde las cuales podemos crear sentido para nuestros estudiantes y para la sociedad.

Cabe señalar que, se da respuesta a nuestra pregunta de investigación al esbozar una serie de posibilidades y retos resultantes de las prácticas de escritura implementadas desde un enfoque sociocultural. Ciertamente es que se posibilitó rescatar aspectos culturales municipales de importancia, tener una experiencia de la escritura como proceso, producir discursos informativos del contexto y para el contexto, crear una práctica de escritura real y con sentido, potenciar la identidad cultural y en relación con las prácticas de escritura, escribir sobre lo propio, generar un aprendizaje en nuestros estudiantes en cuanto a los municipios (Ciudad Bolívar y Pueblorrico) y en cuanto a la escritura como proceso, reinventar la relación con la escritura, dado que es una práctica que podemos disfrutar y finalmente, se hizo posible que los estudiantes se incorporaran y participaran en sus comunidades, como autores de la revista y como ciudadanos. Sin embargo, surgieron retos tales como, la resistencia a incorporarse en una práctica de escritura diferente, indagar la información para la escritura de los textos informativos o planear y reescribir.

Tenemos en consecuencia, que se cumplió el objetivo principal de comprender esas posibilidades y retos que implicaba participar en el proceso de escritura como práctica sociocultural. Igualmente, se logró caracterizar las prácticas de enseñanza de la escritura que usualmente experimentaban nuestros estudiantes. Como es sabido, esas prácticas las identificamos desde las primeras aproximaciones al aula y consistían en un uso de la escritura

desde una perspectiva gramatical: transcribir textos para tener mejor caligrafía, resolver las guías de lenguaje, solucionar talleres o hacer dictados para mejorar la ortografía.

Al lado de ello, pudimos analizar cómo incide la planeación, implementación y evaluación de secuencias didácticas para la enseñanza de la escritura partiendo del reconocimiento del contexto. Proponer prácticas de escritura mediante secuencias didácticas es de valor potencial, ya que se tiene claro desde la planeación de la intervención, cuál es el producto al que se quiere lograr y cuáles son esas acciones que paso a paso se deben emprender para alcanzarlo. Además, al iniciar la implementación y adentrarnos en el proceso, pudimos llegar a diferentes reflexiones sobre nuestro quehacer docente y sobre esas posibilidades y desafíos que representaba llevar a nuestros chicos de básica primaria un proceso de escritura en el que íbamos a hablar sus municipios: Ciudad Bolívar y Pueblorrico.

De manera que, esta propuesta es un primer acercamiento que hacemos a los diferentes caminos que se pueden transitar mediante la escritura desde un enfoque sociocultural. Por mencionar otras posibilidades, la escritura desde esta orientación puede ser explorada en las diferentes áreas del conocimiento, tomando como objeto un tema correspondiente a cada especificidad; podemos pensar los primeros acercamientos y experiencias que tienen los niños con la escritura a temprana edad, o incluso en los grados superiores o en estudios de pregrado.

En este sentido, nos quedan algunas preguntas que pueden llegar a ser retomadas en otros procesos investigativos: ¿Cómo se construyen textos informativos en la escuela? ¿Qué potencialidades discursivas representa el texto informativo para los estudiantes? ¿En qué medida tiene que ver un texto informativo con uno narrativo, expositivo o descriptivo? ¿Qué posibilidades o desafíos representa la enseñanza de la lectura o la oralidad desde una perspectiva sociocultural? ¿Qué transformaciones se pueden lograr en nuestros estudiantes implementando quehaceres educativos en las diferentes áreas del saber, desde una perspectiva sociocultural? ¿De qué manera podemos generar una transversalidad con otras áreas del saber, en prácticas de escritura, lectura y oralidad como prácticas socioculturales?

Este trabajo se interesó por valorar algunos saberes sobre el municipio como sitios emblemáticos, lugares turísticos y personas; por tanto quedan abiertas otras situaciones



comunicativas reales desde las que podemos escribir en la escuela en próximas experiencias, como por ejemplo: reconstruir la historia de lugares o preservar la tradición oral que circula en el contexto, ya sean refranes, leyendas o dichos populares; informar periódicamente sobre sucesos particulares de la comunidad, en fin... Todo lo anterior, son algunos de los caminos que quedan abiertos, dado que este trabajo representa solo un inicio, una aproximación a la escritura como práctica social.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Este recorrido que empezó por una idea vaga e imprecisa de investigación, donde nos aproximaríamos al espacio educativo con el propósito de comprender las diferentes dinámicas, para proponer nuevas maneras de acercamiento a las prácticas del área de lenguaje, nos permitió confrontarnos con lo que realmente caracteriza el contexto de la educación.

Así, encontramos la posibilidad de apasionarnos por un tema, la escritura como práctica social. Hizo posible meternos en el papel de investigadores, conocedores y reconocedores de las diferentes instancias que tomamos como objeto de escritura con nuestros estudiantes. Leer con nuestros estudiantes, conocer las historias de los lugares de importancia social, cultural y turística, ver las imágenes de tales sitios, despertar la ilusión de conocer en persona esos sitios y a su vez, compenetrar con los personajes que se eligieron para ser protagonistas en las producciones de los estudiantes, sin duda nos tocó la sensibilidad y fue la manera de probarnos que las prácticas de la escuela no van separadas de nuestro contexto y que lo que proponemos en el aula puede ser de nuestro agrado, llenarnos de sentimiento y permitir que nos reconozcamos como parte de un espacio en particular.

Es significativo, que nos experimentamos como los responsables de los quehaceres del espacio educativo. Empezando por el clima del aula, es un reto crear una relación con los estudiantes en la que no sea evidente la verticalidad de esta, donde seamos respetuosos, amistosos, confiemos y seamos muy humanos, conservando la línea del respeto por los quehaceres propuestos y por todos nosotros, la responsabilidad y la puntualidad con los compromisos.

Hay que reconocer, que propusimos un proceso que no vivimos en nuestros tiempos, cuando estábamos acercándonos a la práctica de la escritura. Es de un valor potencial proponer prácticas de escritura con sentido, donde nuestros estudiantes se preparan para ser ciudadanos en relación con su contexto y no desde el desconocimiento de los atributos del mismo. La práctica de la escritura es un proceso que se gana desde el uso, a medida que se van tejiendo relaciones comunicativas con otros interlocutores. Pudimos apreciar en los estudiantes, diferentes sensaciones y percepciones, de dificultad o de interés por entregarse

a las prácticas que proponíamos, pero que finalmente, lograban una apropiación y nos permitían una comprensión amplia de las maneras en las que los estudiantes usaban y concebían la escritura.

Lo cierto es que, cobra significatividad para la escuela, para nosotros y nuestros estudiantes, proponer nuevas prácticas y posibilidades de resignificación del área de lenguaje. Estamos en una sociedad que evoluciona, que demanda diferentes perspectivas en nosotros; la lectura, la escritura y la oralidad son maneras de adaptarnos y aprender, de relacionarnos y responder a estas exigencias.

No cabe duda de que, los maestros de lengua castellana y en general, somos inspiradores, desde la manera como hablamos, como escribimos, como leemos; como nos relacionamos con el lenguaje. Somos el referente de otros seres humanos, por lo cual, es de suma importancia estar en constante construcción y reflexión, justamente lo que nos posibilitó la experiencia vivida. Disfrutarnos las prácticas que llevamos al aula, es una manera de expresar que el lenguaje es vida, permite dotar todo del significado que nos nazca y es una manera de comunicarnos, relacionarnos y crear, porque mediante el lenguaje poseemos una capacidad creadora invaluable.

Si volvemos atrás, y recapitulamos cada uno de los pasos que hemos dado para avanzar hasta este punto, ha sido un trabajo arduo que ha demandado tejer, pensar, destejer y repensar, tanto la propuesta como la manera de entender los resultados del ejercicio investigativo. En proyección a nuestro ejercicio profesional venidero, nos permite ver que es posible aportar a la escuela, siendo seres humanos entregados en alma y corazón a nuestra pasión por acompañar a otros. Nuestra vida no está separada de la profesión, y en la medida en la que proponemos prácticas formativas que trascienden el aula, logran un impacto y se hacen significativas, nuestras vidas y nuestra experiencia también están trascendiendo.

Es así como, llegamos a que no basta voluntad para cambiar el mundo que te rodea, se requiere de un enfoque, una pasión, una claridad y un plan que materializar, que dé un giro a la realidad que, hasta ese momento, fue propia del contexto en cuestión. Tenemos el poder de impactar e impactarnos, siendo y haciendo en el mundo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6, (20), 363-368.
- Camargo, D. (2015). Narrativas de vida: escritores y experiencias en el grado quinto 04 de la institución educativa Antonio Nariño. Puerto Berrio, Antioquia, Colombia.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Madrid: Taylor & Francis.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Castaño, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docente*. Bogotá: Serie de letras.
- Charadeau, P. (2003). *El discurso de la información*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Charadeau, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Revista Signos*, vol. 37. (n. 56). P. 23-39.
- Cronbach, L. (1963). "Course improvement through evaluation". *Teachers College Record* 64. P. 84-672.
- Díaz, R. (2015). Las prácticas de escritura como experiencia sociocultural y contribución al desarrollo de las capacidades expresivas. Turbo, Antioquia, Colombia
- Dorronzoro, M. (2013). Las prácticas de lectura y escritura en el contexto de la educación superior. Una aproximación sociocultural. *Polifonías Revista de educación*, año II (3). P. 85-99.
- Feldsberg, R. (1997). Fronteras socioculturales: usos y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina y en el hogar. Premio para Investigación Elba Knight.

- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. 1ª Ed. 2ª reimp-. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (2007). *Lenguaje Cuarto Grado, Módulo 1*. Qubecor World Bogotá S.A
- Galeano, E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La carreta.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad. Capítulo 4*. Buenos Aires, Barcelona, Caracas, Guatemala, Lima, México, Panamá, Quito, San José, San Juan, San Salvador, Bogotá, Santiago: NORMA.
- Institución Educativa El Salvador. *Microcurrículo de 3º, 4º y 5º: área de lengua castellana*.
- Kalman, J. (2003). *Cultura escrita: El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana*. Saberes: Decisio. P. 3-9.
- Kalman, J. (2003). *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. Revista mexicana de investigación educativa, 8 (17). P. 37-66.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Universidad de Barcelona: Aloma.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: TRILLAS
- Ministerio de Educación Nacional, (1998). *Lineamientos curriculares*. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*.
- Ministerio de Educación Nacional, (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá, Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional, (2013). Leer para comprender, escribir para transformar. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, (2014). Prácticas de escritura en el aula. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. V. 2: lenguaje.
- Ministerio de Educación Nacional, (2017). Lenguaje grado 3°. Mallas de aprendizaje.
- Ministerio de Educación Nacional, (2017). Lenguaje grado 4°. Mallas de aprendizaje.
- Ministerio de Educación Nacional, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Castaño, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Servigrafics S.A.S.
- Ministerio de Educación Nacional, CERLALC. (2014). *Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”*. Componente de formación a mediadores. Bogotá, D.C. Tomado de: www.colombiaaprende.edu.co
- Pérez, M. & Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la Organización del Trabajo Didáctico en el Campo del Lenguaje*. Bogotá: CERLALC
- Porlán, R., & Martín, J. (1991). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.
- Puerta Trujillo, C., Sepúlveda Ceballos, D., Betancur Ríos, E. P., & Escobar, L. A. (2011). *Direccionamiento estratégico de la secretaría de cultura ciudadana de Medellín*. Medellín, Colombia.
- Rebollo, M & Hornillo, I. (2010). *Perspectiva emocional en la construcción de identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales*. Revista de educación, 353, septiembre-diciembre 2010. P. 235-263.

- Rodríguez, G. (2012). Seis propuestas didácticas. Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.
- Santos, F. E., & Neira, S. (2008-2009). El problema retórico en la pedagogía de la producción escrita en básica primaria. Provincia de Guarentá, Santander, Colombia.
- Segato, R. (2006). En busca de un léxico para teorizar la experiencia territorial contemporánea. *Politika. Revista de Ciencias Sociales* n° 2, diciembre. P. 129-148.
- Valencia, A. (2013). *Historia y crónicas de las veredas de Pueblorrico*. Medellín, Colombia: L. Vieco S.A.S
- Van Dijk, T. (1997). Discurso, cognición y sociedad. *Revista Signos, Teoría y práctica de la educación*. P. 66-74.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.
- Zavala, V. (2008). “*La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura*”. En *Para ser letrados*.

8. ANEXOS

8.1. Secuencia didáctica “Más allá de los muros de la escuela”

Docentes que elaboran la secuencia: Jessica Andrea Ossa Ciro Juan Felipe Ramírez Usma Yenison Stiven Montoya Correa	GRADOS: tercero, cuarto y quinto	TIEMPO ESTIPULADO: 22 horas cada parte de la secuencia didáctica.
Objetivo general/ Logro (s)	Preguntas guía	Competencias
Al finalizar la secuencia el estudiante estará en condiciones de: - Recopilar mediante la escritura aquellas voces que transmiten la identidad de los municipios de Ciudad Bolívar y Pueblorrico - Valorar y preservar la historia de nuestro municipio con el fin de crear en los estudiantes mayor sentido de pertenencia e identidad por lo propio.	¿De qué manera se puede recopilar cierta información de un pueblo? ¿Para qué sirve recopilar información del municipio y darla a conocer al público a través de una revista? ¿De qué forma le aportaría una revista construida por estudiantes a la configuración de la historia e identidad municipal?	-Sintáctica - Textual (en sus niveles micro, macro y superestructural). - Semántica - Pragmática - Enciclopédica - Literaria - Poética TEMÁTICAS - El discurso informativo -La oralidad -Geografía - Momentos para la escritura: planeación, textualización, revisión y edición - Cohesión y coherencia

	¿Dónde creen que se puede socializar la revista creada sobre el municipio?	<ul style="list-style-type: none"> - Signos de puntuación (coma, punto seguido y aparte) - Conectores lógicos - Escritura correcta de las palabras - Ortografía - La historia de algunos sitios emblemáticos de los municipios. - La descripción de los sitios turísticos de los municipios. - La información de los personajes del común de los municipios.
Factores	Enunciado identificador	Subprocesos
Producción textual	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.	<ul style="list-style-type: none"> • Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto. • Diseño un plan para elaborar un texto informativo. • Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos. • Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí.
Comprensión e interpretación textual	Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda,	<ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.

	organización y almacenamiento de la información.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído. • Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos. • Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas. • Establezco diferencias y semejanzas entre las estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información. • Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.
Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos	Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Entiendo las obras no verbales (fotografía) como productos de las comunidades humanas. • Reconozco y uso códigos no verbales (fotografía) en situaciones comunicativas auténticas.
Ética de la comunicación	Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos. • Caracterizo los roles desempeñados por los sujetos que participan del proceso comunicativo. • Tengo en cuenta, en mis interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales. • Identifico en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación.

1° PARTE: INSTITUCIONES EMBLEMÁTICAS

Primer momento: preparación

Sistema de acciones	Materiales educativos	evaluación
<p>Las posibles instituciones emblemáticas a abordar en esta primera parte, en los municipios de Ciudad Bolívar y Pueblorrico, son los siguientes:</p> <p>Ciudad Bolívar: Hogar Santa Rosa de Lima, Cementerio, Iglesia La Inmaculada Concepción, Placas polideportivas y cancha sintética, Casa de la Cultura Ernesto María González Vélez, Parque Educativo Semillas del Futuro, Biblioteca Municipal Simón Bolívar, Institución Educativa María Auxiliadora y demás Instituciones Educativas del área rural y urbana, Hospital La Merced, Alcaldía municipal, Cooperativa de Caficultores, Davivienda, Caja Agraria, Apacibol, RCB Radio, Barrio San Vicente, Empresas de Transporte, Panadería Iberú, la casa más antigua, Asilo, entre otros.</p> <p>Pueblorrico: Institución Educativa El Salvador: Vereda Mulatico y demás Instituciones educativas del área rural y urbana, unidades deportivas (Coliseo municipal, estadio y cancha de arena), Iglesia San Antonio de Padua, Casa de la cultura Joaquín López Londoño, Biblioteca Municipal, Hospital San Vicente de Paul, Alcaldía Municipal, Centro Vida Nueva Generación, Banco Agrario, Barrio San Vicente, Emisora Parroquial Pueblorrico FM Estéreo, Telepueblorrico, Trans. Jericó, Pueblorrico, Tarso, Molienda de Alfonso González, vereda la Sevilla, Residencias Casas Viejas (la casa más antigua del pueblo), Parque Educativo Guardianes del Cielo, entre otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mapas - Cartelera - Copias de las rejillas de diagnóstico y de criterios para evaluar los textos sobre los lugares emblemáticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Los instrumentos de evaluación que se tendrán en cuenta son: la oralidad y la participación en clase.

<p>Sesión 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura gratuita. - Socialización de la secuencia didáctica: <p>Como primero, se cuenta a los estudiantes en qué consiste la secuencia didáctica: construcción de una revista sobre el pueblo donde ellos serán los autores y sus lectores serán muchas personas de la comunidad. Se aclara que hay un gran producto final que se construye todo el año, la publicación de una Revista que valora algunos aspectos de los municipios Ciudad Bolívar y Pueblorrico y que circulará en los mismos. También se menciona cuál es el producto final de esta primera parte de la secuencia: un capítulo de la revista, correspondiente a los sitios emblemáticos de los municipios y dos reportajes. El primer reportaje será audiovisual - un video con los sitios emblemáticos en el que sean los niños los que hablen- donde se mostrará lo construido hasta el momento en el canal comunitario. Y el segundo reportaje -ya sea un programa en vivo o una grabación, pensado para comunicar lo construido por la emisora (“Curiosidades de mi municipio”, sabías que...).</p> <p>Lo anterior quedará consignado en un cartel donde quedarán fijadas las principales actividades de esta primera parte. De este modo, los mismos estudiantes llevarán control de lo que se vaya haciendo, lo que falta en el proceso y el producto final de esta primera parte de la secuencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acto seguido, se harán unas preguntas previas de diagnóstico para lo cual, a cada estudiante se le entrega una copia con la rejilla para que la resuelva individualmente. Véase en anexos, Rejilla 1 <p>Sesión 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura gratuita. 		
---	--	--

<p>- Ampliación de la información requerida en la rejilla.</p> <p>Para la realización de esta actividad, se dan copias a los niños, para que lean y consulten algunas de las preguntas generales planteadas en la rejilla y registren esa información en sus cuadernos. Se les aclara que las demás preguntas específicas serán resueltas en el transcurso de la secuencia. Se socializa la información que los niños encontraron. Y por último, los maestros en formación amplían la información.</p> <p>- Ubicación geográfica:</p> <p>Luego, los maestros en formación realizan una ubicación geográfica, partiendo de lo mundial a lo municipal, ubicándonos en el mapa y teniendo en cuenta los saberes previos de los estudiantes. Se les da el mapa de los continentes, entre todos se ubican los nombres, luego ubicar a Colombia dentro de América, a Antioquia dentro de Colombia y finalmente a la subregión y al municipio dentro de Antioquia. En seguida, entre todos se hace una retahíla partiendo de los más grande hasta lo más pequeño y viceversa. Tal actividad se consigna en el cuaderno.</p> <p>Sesión 3.</p> <p>- Lectura gratuita</p> <p>- Los textos informativos.</p> <p>Los maestros en formación orientan la clase con base en los textos informativos, para ello se llevan varios ejemplos de autoría de los maestros en formación (El metro de Medellín, la seccional suroeste de la U de A y el puente de Bolombolo con sus respectivas fotos), para que los niños identifiquen que a pesar de que haya bastante descripción y tenga un tono narrativo, en realidad es informativo según la intención comunicativa.</p>		
---	--	--

<p>Se le entregan copias a cada estudiante para que lea y subraye si es necesario. Antes que nada, se presenta un ejemplo y se analiza, luego se da lugar a la presentación de los otros dos textos informativos.</p> <p>Compromiso: investigar la historia de: El orfanato en el caso de Ciudad Bolívar y la escuela en el caso de Pueblorrico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Copia de los textos (ejemplos) elaborados por los maestros en formación 	
<p>Segundo momento: práctica</p>		
<p>Sesión 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura gratuita. - Sitios emblemáticos. <p>Entrando en materia, se sugiere a los niños que entre todos hagan una lista de los sitios emblemáticos del municipio, ellos mismos escogen un lugar sobre el cual van a investigar. Luego, se piensan estrategias para recoger la información ¿dónde? Una idea puede ser preguntarles a los padres de familia o si no, que ellos recomienden a quién se puede entrevistar para obtener dicha información.</p> <p>*Compromiso: se les asigna a los niños la tarea de investigar con sus padres u otros, sobre el lugar emblemático del municipio que cada uno escogió.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio de práctica 		

<p>Posteriormente se hace un ejercicio colectivo. Entre todos se construye por escrito en el tablero la historia del lugar donde nos encontramos (Orfanato e I.E.) a partir de la información que hayamos consultado previamente sobre estos lugares. Este ejercicio se pasa por una rejilla que evalúa los aspectos micro, macro y superestructurales. Véase anexos, Rejilla 2.</p> <p>Sesión 5</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura gratuita. – Conversatorio sobre la información de los sitios emblemáticos que los niños han logrado averiguar. – Los maestros en formación consultamos archivos históricos que existen sobre algunos sitios emblemáticos del municipio para llevar copias y compartirlo con los estudiantes y ampliar más la información. Los estudiantes la leen con el fin de extraer la información relevante. 		
Tercer momento: aplicación		
<p>Sesión 6.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura gratuita. – Momento para la escritura. <p>Llegados a este punto, se da paso a elaborar el borrador del primer capítulo de la revista, correspondiente a los sitios emblemáticos de los municipios Ciudad Bolívar y Pueblorrico. Para ello cada estudiante escribe la historia del lugar seleccionado de acuerdo a los ejemplos analizados.</p> <p>Sesión 7.</p>		<p>- Los procesos de escritura y reescritura.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Lectura gratuita - Momento para la reescritura. <p>Reescrituras (hasta que quede listo) Acompañamiento y sugerencias de los maestros en formación.</p> <p>Sesión 8.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura gratuita. - Momento para la evaluación. <p>Auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación de los textos producidos a partir de la rejilla propuesta para evaluar dichos escritos (rejilla 2).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por último, el texto se acompaña de fotos antiguas sobre esos lugares de los que se escribió si existen y de fotos actuales; se reúnen los textos y se da forma al primer capítulo de la revista correspondiente a los sitios emblemáticos de los municipios. <p>Sesión 9.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparación de los reportajes. - Video para el canal municipal. Entre todos vamos a escribir una carta al canal comunitario, contando lo que estamos haciendo, para que nos abran un espacio para presentar el vídeo que estamos elaborando. <p>Se toman los textos que cada estudiante ha escrito y se resume la información para saber qué se compartirá con la comunidad y qué se dirá en el video, es decir, se elabora un guion. También se dan unos tics a los estudiantes con el fin de lograr una adecuada grabación (dicción, posición corporal, manejo del espacio, vestuario) y se llevan videos de</p>		<p>- Los resultados de los procesos de auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación.</p>
--	--	--

<p>reportajes, puede ser de noticias o cortometrajes informativos para que los estudiantes se familiaricen más con lo que van a construir.</p> <p>Los maestros en formación se desplazan con los estudiantes a los sitios emblemáticos de los municipios para ensayar varias veces y luego realizar tomas donde ellos narren cada uno la información que han logrado obtener en la investigación. Luego, se junta y edita el material obtenido para gestionar su proyección en los canales municipales.</p> <p>Sesión 10.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audio para la emisora. (Igualmente entre todos escribimos una carta similar, con la firma de todos los participantes). Se realiza un corto informativo -sabías que o una sesión de curiosidades- donde los estudiantes presentan la secuencia didáctica y socializan brevemente los hallazgos logrados en materia de elaboración de la Revista, es decir, los sitios emblemáticos de los municipios correspondientes a esta primera parte de la secuencia. <p>Finalmente, se da el estreno y difusión de los reportajes por los canales y las emisoras de Ciudad Bolívar y Pueblorrico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dispositivos electrónicos para la grabación de los reportajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - La realización del video y el audio informativos.
<p>Sesión 11</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de ambientación. <p>Evaluación de esta primera parte de la secuencia didáctica, con el propósito de vislumbrar los avances y dificultades de los estudiantes durante el proceso, y en aspectos a mejorar con respecto a los maestros en formación. Para lo cual, se genera un conversatorio guiado por las siguientes preguntas: ¿Cómo les pareció? ¿Qué han aprendido? ¿Qué ha sido lo más difícil? ¿Lo trabajado les ha permitido mejorar la escritura? ¿Les ha permitido conocer más sus municipios?</p>		

2° PARTE: LUGARES TURÍSTICOS

Primer momento: preparación		
Acciones a realizar	Materiales educativos	Criterios e instrumentos de evaluación
<p>Los posibles sitios turísticos a abordar en esta segunda parte, en los municipios de Ciudad Bolívar y Pueblorrico, son los siguientes:</p> <p>Ciudad Bolívar: Parque principal, Farallones del Citará, Parque Naratupe, Cascada Colecaballo, Cristo Rey, Zona rosa, Parque el Samán, Los Lagos, hostel San Juan de Bolívar, beneficiadero de café ecológico que se construyó en la Arboleda, charcos populares del río.</p> <p>Pueblorrico: Gólgota, Pirámide, los chorros de Mulatico, La Cascada, piscina municipal, Reserva Natural la Trocha, Mangas de la finca Caja de Oro, museo de artes y tradiciones de Pueblorrico, estadero El Cedrón.</p> <p>Nota: procurar visitar con los estudiantes la mayor cantidad de sitios turísticos posibles.</p> <p>Sesión 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de ambientación - Recuento de la primera secuencia didáctica: conversatorio en torno al proceso de escritura que se llevó a cabo en relación con los lugares emblemáticos de cada municipio. 		

<ul style="list-style-type: none"> - Lectura oral de los textos informativos de los sitios emblemáticos, con el propósito de recapitular características del texto informativo. <p>Sesión 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de ambientación - Se llevan ejemplos de textos informativos, que sean en gran medida narrativos, donde se cuenta a las personas qué actividades pueden hacer en cada lugar, qué cosas pueden disfrutar. La descripción también juega un papel fundamental. En suma, el objetivo del texto será invitar a la comunidad a conocer dichos lugares turísticos. Así pues, los ejemplos tendrán que ver con la invitación a conocer lugares o la promoción de los mismos, en formato tanto escrito como audiovisual. Además, se pueden incluir comentarios que los viajeros han hecho a estos sitios en sus páginas web: qué tal son, cuánto vale el ingreso o estadía, cuánto tiempo dura el desplazamiento, si realmente es bueno, entre otros aspectos. - En esta línea de sentido, los maestros en formación presentan ejemplos elaborados por ellos mismos donde se da a conocer un lugar turístico del suroeste. - Construcción de un cuadro comparativo donde se establezca diferencias entre un lugar representativo y un sitio turístico y las diferencias y semejanzas entre uno y otro discurso, aunque ambos sean informativos. <p>Sesión 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de la lista de los lugares turísticos de cada municipio. Para llegar a esto, se hace una carrera de observación: consiste en ubicar en diferentes lugares de la institución -ya sea escuela u hogar Santa Rosa- unas pistas 	<ul style="list-style-type: none"> - Ejemplos en los diferentes formatos. 	
--	--	--

<p>que ordenadamente nos guiarán a descifrar un lugar turístico del municipio, al final de la carrera los estudiantes tendrán que reunir todas las pistas para formar la descripción de un sitio turístico, el cual deberán adivinar según esas pistas recogidas. Después de saber cuál era el sitio correspondiente, deben buscar las piezas que están ubicadas sobre una mesa y armar un rompecabezas para enseñárselo a los compañeros y socializar lo que encontraron referente a ese lugar.</p> <p>Compromiso: hacer un escrito referente al lugar turístico encontrado en la carrera de observación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Carteles, rompecabezas e imágenes. 	
SEGUNDO MOMENTO: PRÁCTICA		
Acciones a realizar	Materiales educativos	Evaluación
<p>Sesión 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de ambientación. - Socialización del texto construido con base en la carrera de observación. Para lo cual, cada estudiante, lee en voz alta el texto que escribió. Entre todos, se conversa referente a si es un texto que logra persuadir a los lectores de visitar dicho sitio y por qué. Se orienta a los estudiantes que tomen apuntes de cómo persuadir a las personas frente a una idea, en este caso de conocer o visitar un sitio turístico. <p>Sesión 5.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salida pedagógica a un sitio turístico del municipio, con el fin de tener un acercamiento real, tener contacto y poder apreciar en vivo la riqueza del lugar. En ese momento, el maestro en formación hace una presentación del lugar, 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto elaborado por los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se evalúa la puntualidad con la elaboración del texto y la calidad del mismo.

<p>donde se aborden aspectos como por qué es un sitio turístico, desde cuándo, quiénes son los visitantes que lo frecuentan, qué pueden hacer allí, qué ventajas tiene frente a otros sitios, entre otros aspectos.</p>		
TERCER MOMENTO: APLICACIÓN		
Acciones a realizar	Materiales educativos	Evaluación
<p>Sesión 6.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de ambientación. - El propósito de esta sesión es escribir el borrador del sitio turístico que cada estudiante ha venido trabajando, teniendo en cuenta el primer escrito. - Estos borradores se entregan al maestro en formación para leer y hacer sugerencias para que los estudiantes logren un texto cada vez más pertinente a la situación comunicativa. <p>Sesión 7.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de ambientación. - En este momento, se entregan los borradores a los estudiantes para que reescriban sus textos teniendo en cuenta las sugerencias del maestro. - Se da el espacio para hacer las reescrituras necesarias. - Es necesario tener presente que cada texto debe ir acompañado por fotos sobre dicho sitio. <p>Sesión 8.</p>	<p>Dispositivos electrónicos para grabar el audio.</p>	<p>Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p> <p>Calidad en la elaboración del audio de los “Sabías que...” y en la narración para el reportaje del canal.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de ambientación. - Momento para la coevaluación, auto-evaluación y hetero-evaluación de los textos de los sitios turísticos del municipio con la rejilla anexo 2. <p>Sesión 9.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de ambientación. - Cada estudiante lleva a cabo con la compañía del docente en formación, la construcción del “sabías que...” con el propósito de crear la grabación y presentarla en la emisora. Cada “sabías que...” rescata una característica específica del lugar turístico escogido por cada estudiante que invite, que promocióne dicho sitio. <p>Sesión 10.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de ambientación. - Realización del videoclip por parte de los estudiantes para presentar en el respectivo canal comunitario. Este consiste en grabar en audio el discurso correspondiente a cada sitio turístico, acompañado por fotografías de cada sitio turístico. <p>Sesión 11.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura de ambientación. – En esta sesión de cierre, se propicia un espacio para evaluar lo que se hizo durante esta segunda parte de la secuencia didáctica, qué le gustó a los estudiantes y en qué momentos se les presentaron dificultades, qué han aprendido, qué avances han tenido en sus procesos de escritura, y si han logra conocer más su pueblo. 		
---	--	--

3° PARTE: PERSONAJES DEL COMÚN.

PRIMER MOMENTO: PREPARACIÓN

Acciones a realizar	Materiales educativos	Evaluación
<p>Sesión 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura de ambientación. – Socialización de la secuencia didáctica. Esta tercera parte consiste en el reconocimiento de los personajes importantes de los municipios de Ciudad Bolívar y de Pueblorrico que de alguna manera no han sido tenidos en cuenta y que han aportado al desarrollo cultural, económico, social de su respectivo municipio. Este reconocimiento se hará a personas del común que son representativas, por ejemplo, el mesero popular de las terrazas, el chofer de escalera más popular, el vendedor ambulante popular, el sacerdote, el profesor de toda la vida, entre otros. – Se recogerá la información de estos personajes mediante entrevistas y finalmente, se realizará un proceso de escritura y reescritura donde quede plasmado. Se recuerda que, como en las anteriores producciones textuales, los textos deben estar acompañados de una fotografía. – Lectura que respalde a los personajes en cuanto al aporte que han representado para cada municipio en términos de cultura e identidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento infantil - Textos creados con los respectivos estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se tiene en cuenta la participación de los estudiantes frente al momento proporcionado.

<p>Sesión 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura de ambientación. – Acercamiento al tipo de texto que se pretende elaborar con los estudiantes del Hogar Santa Rosa de Lima y la Sede Mulatico, con base en los personajes de ambos municipios. Según las necesidades discursivas, trabajaremos el texto informativo, donde se abordarán aspectos importantes de cada personaje, de su vida, ocupación y aporte cultural al municipio. Los maestros en formación presentamos algunos ejemplos elaborados por nosotros, para generar un acercamiento más profundo a ese tipo de texto que se pretende producir. – Teniendo en cuenta el ejercicio de escritura y reescritura se realizan distintos ejercicios de escritura en relación con el tipo de texto empleado, con el fin de socializar y profundizar un poco más en la forma de escritura de los estudiantes. <p>Sesión 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura de ambientación. – Elaboración del guion de la entrevista para recoger la información referente a los personajes de Ciudad Bolívar y de Pueblorrico. – Construcción de la lista de los personajes de cada municipio, donde los estudiantes mencionan cuáles personajes son representativos a nivel social y cultural, por lo tanto, deben ser tenidos en cuenta en nuestra revista. Se seleccionan algunos y se acuerda a cuál personaje se acercará cada estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto creado por un personaje del común - Tipos de textos (ejemplos) 	<p>-Participación de los estudiantes en cada uno de los momentos y la puntualidad.</p>
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Texto creado por algún personaje del común. 	-Participación de los estudiantes en cada uno de los momentos.
SEGUNDO MOMENTO: PRÁCTICA		
<p>Sesión 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de ambientación. - Cada estudiante se acercará a su personaje con el fin de obtener la información con más claridad, previo a esto, cada uno ya tendrá listo una serie de preguntas relacionadas con lo que desea conocer. Cada estudiante podrá establecer un conversatorio con su respectivo personaje, en donde ahondará en el desarrollo que ha tenido en la comunidad y que tipos de experiencias han tenido en cuanto a su vida. <p>Sesión 5.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de ambientación - Cada estudiante continúa con la escritura, potenciando un poco más la creación del tipo de texto planteado. Para lo cual, se proponen ejercicios como: Tomar un objeto que lleven en sus útiles escolares y escribir en 10 oraciones diferentes características. Elegir un personaje de televisión o el súper héroe favorito y plasmar por escrito todos los aspectos que le atribuyen. Inventar un animal y dotarlo de características como partes de su cuerpo, color, ambiente en el que vive. 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto creado por algún personaje del común. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración y cumplimiento de cada uno de los compromisos planteados.

TERCER MOMENTO: APLICACIÓN		
<p>Sesión 6.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de ambientación. - Momento para la escritura, teniendo en cuenta la información obtenida y los intereses de cada uno de los estudiantes frente al tipo de texto propuesto. <p>Sesión 7.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de ambientación. - Reescritura. Con base en las sugerencias hechas por los compañeros o por los docentes en formación, se reescriben los textos las veces que sea necesario para lograr un grado de elaboración significativo, además, responder a la situación comunicativa propuesta. <p>Sesión 8.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de ambientación. - Grabación de los audios para enviar a las emisoras de los municipios. Con el propósito de compartir los hallazgos hechos durante la implementación didáctica, se graban “Sabías que...” para compartir con la comunidad, a la vez que se recuerda o se cuenta información de interés para los municipios. <p>Sesión 9.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de ambientación. 		

<ul style="list-style-type: none"> - Socialización de cada uno de los textos creados, para lo cual necesitamos un espacio previamente organizado; en el mismo, se dan a conocer las creaciones de una forma creativa. <p>Sesión 10.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de ambientación. - Evaluación de la secuencia didáctica. Se genera un espacio para la conversación, para retroalimentar la implementación didáctica, el desempeño de los maestros en formación y la participación de los estudiantes del Hogar Santa Rosa de Lima y de la Sede Mulatico. Igualmente, se pregunta por los resultados a nivel escritural y en cuanto al fortalecimiento de la identidad y del conocimiento de los pueblos. 		
---	--	--

8.2 Rejilla 1: Saberes previos de los sitios emblemáticos de mi municipio

Preguntas:	Si sabe, responda.	Si no sabe, marque con X.
¿Por qué nuestro municipio se llama así?		
¿Quién lo fundó y en qué año?		
¿Con cuáles municipios limitamos?		
¿Cuántos habitantes hay?		
¿Cuántas veredas hay?		
¿En qué año(s) se construyó la iglesia y con ayuda de quién?		
¿Cómo se llama el hospital y por qué?		
¿En qué año llegó la cooperativa de caficultores de Antioquia y por qué?		
¿Cuál fue el primer banco (entidad financiera) que llegó al municipio y como se llamaba?		
¿Cuál fue el primer colegio, quién lo fundó y en qué año?		
¿Cómo se llama el cementerio y en qué año se enterró el primer muerto?		
¿Qué unidades deportivas hay, cómo se llaman y por qué?		

¿Cómo se llama la casa de la cultura, por qué, quién la fundó y en qué año?		
¿Cómo se llama la biblioteca municipal, por qué se llama así y en qué año se fundó?		
¿Cómo se llaman la emisora y el canal municipal? ¿Desde qué año funcionan?		
¿Cómo se llama el hospital del municipio y en qué año se inauguró?		
¿Cuál es la molienda de más renombre en el municipio?		
¿Cómo se llama la empresa o empresas de transporte?		
¿Cuál es la casa más antigua?		
¿Cómo se llama el parque educativo y cuándo fue construido?		
¿Cuál es la empresa más antigua y cómo se llama?		

8.3 Rejilla 2: Rúbrica de evaluación de los discursos informativos

La presente rejilla tiene como propósito evaluar las producciones escritas de los estudiantes de grado 3°, 4° y 5° elaboradas en el marco de la Secuencia Didáctica

CATEGORÍA	CRITERIO	SI	PARCIALMENTE	NO
MICROESTRUCRURA	El texto está producido mediante oraciones ordenadas.			
	Las oraciones tienen concordancia: sujeto, verbo, género y número.			
	El texto cuenta con diferentes tipos de conectores.			
	El escrito evidencia uso de reglas ortográficas y acentuación de las palabras que lo requieren.			
	Las palabras aparecen separadas entre sí, de manera correcta.			
	Se emplean algunos signos de puntuación de acuerdo al tipo de texto y al sentido de las ideas			
MACROESTRUCTURA	El texto cuenta con progresión temática, es decir, coherencia global.			
	El texto es de fácil comprensión para el lector.			
	El texto desarrolla ideas de manera clara y comprensible.			
SUPERESTRUCTURA	El texto se ajusta al propósito comunicativo para el que fue creado.			
	El texto se enmarca dentro de una tipología textual acorde a la situación comunicativa.			
	El escrito presenta un esquema lógico de organización según el tipo de texto seleccionado.			
	La fotografía corresponde al tema del que se está hablando.			
	Los datos del autor están completos y están acompañados de una fotografía del mismo.			

8.4 Consentimiento informado

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Establecimiento Educativo _____

Código Dane: _____

Municipio: _____

Fecha: _____

Yo _____ rector de este establecimiento educativo identificado con C.C. N° _____ he sido informado por el maestro en formación _____ acerca de la toma de material fotográfico o video gráfico, que desde las prácticas requieren para complementar el ejercicio de observación y como manera de sistematizar sus intervenciones en el aula.

Me ha informado de los riesgos, ventajas y beneficios de la toma de registro fotográfico y video gráfico. He realizado las preguntas que consideré oportunas, todas las cuales han sido absueltas y con repuestas que considero suficientes y aceptables.

Por lo tanto, en forma consciente y voluntaria doy mi consentimiento para que dentro del establecimiento educativo a mi cargo el maestro en formación en la realización de sus prácticas pedagógicas en la licenciatura de Humanidades: Lengua Castellana puedan tomar fotografías y realizar videos, con fines estrictamente académicos.

Para constancia firma:

.....

Rector

.....

Maestro en formación

Licenciatura Humanidades Lengua Castellana

8.5 Guion entrevista semiestructurada

Entrevista semiestructurada para los estudiantes de la I.E. El Salvador, sede Mulatico y las niñas del Hogar Santa Rosa de Lima

El propósito de esta entrevista semiestructurada es reconocer mediante el diálogo con los estudiantes y sus experiencias, las significaciones que se lograron tejer con respecto a la escritura como práctica sociocultural y su aporte al fortalecimiento de la identidad, tras las intervenciones con las secuencias didácticas. Es justo recordar que esta serie de actividades tuvieron como propósito la construcción de una revista que reúne aspectos culturales e históricos de los municipios de Ciudad Bolívar y Pueblorrico.

Guía de preguntas:

1. ¿Qué opina de la escritura después de haber vivido el proceso de construcción de la revista?
2. ¿Por qué considera que es importante compartir con otras personas, las diferentes construcciones que realizamos sobre el municipio?
3. ¿Qué dificultades tuvo al momento de la escritura de cada uno de los textos?
4. ¿Por qué es importante rescatar algunos aspectos culturales del municipio?
5. ¿Qué opina de que su proceso de escritura vaya dirigido a un público concreto?
6. ¿cuál es tu opinión frente a la estrategia de hacer varios borradores del texto hasta que éste esté lo más elaborado posible?
7. ¿Te gustó escribir sobre asuntos propios del municipio como: sitios emblemáticos, sitios turísticos y personajes importantes del pueblo? ¿por qué?
8. ¿Qué aprendizajes te deja este trabajo realizado frente a la escritura?

9. ¿Qué aprendizajes te deja sobre el municipio?
10. ¿Qué fue lo que menos te gustó del trabajo de escribir sobre el municipio?
11. ¿Quisieras decir algo más sobre el trabajo de escribir una revista con datos importantes del municipio?

8.6 Sábanas categoriales para analizar la información

ENTREVISTAS:

CATEGORÍA I: enseñanza de la escritura desde una perspectiva sociocultural					
SUBCATEGORÍA	ENTREVISTA I- Maestra cooperadora 1	ENTREVISTA II- Estudiante 1.	ENTREVISTA III- Estudiante 2.	ENTREVISTA IV- Estudiante 3.	POSIBLES INTERPRETACIONES
Reconstrucción de secuencias didácticas					
Escritura como proceso	Es lo ideal porque es que a partir de una idea general, es necesario hacer un bosquejo inicial de un escrito para irlo puliendo porque el pensamiento es múltiple, o sea, lo que yo puedo pensar en este momento en otro momento a los 5 o 10 minutos, al otro día puede ocurrirme otra idea entonces la puedo anexar, ir ampliando el texto que estoy escribiendo,	pues con ayuda de los borradores hicimos el texto informativo bien hecho pues con ayuda de los borradores hicimos el texto informativo bien hecho.	Nosotros teníamos que investigar sobre los sitios turísticos y los sitios emblemáticos. Que lo que escribíamos eran temas reales, que tenía que visitarlos	Porque aprendemos a hacer las cosas más bien. (por qué es importante publicar lo que escribimos) porque nos integra más con ellos y	

	<p>entonces es importante eso. La revisión constante del escrito.</p> <p>Para que mejoraran aquellas deficiencias lectoescriturales que tenían en ese momento al iniciar el proceso y que a mirar que avances iban obteniendo ellos a raíz del proceso.</p> <p>Siempre se trabajó entonces es algo, una habilidad que se alcanzó a salir adelante y a sacar la revista adelante como se había planeado.</p>	<p>La coherencia, la ortografía y los textos informativos.</p> <p>Había algunas cosas como [12] como en las fechas de nacimiento de los demás y si, sobre los demás sitios turísticos.</p>		<p>sabemos más del municipio</p>	
Producción de discursos informativos	<p>para que las demás personas conozcan mejor nuestro entorno... las... otras particularidades fuera de las que han e... escrito Don Alirio Valencia sobre el pueblo y que fueron los niños lo que vivencian</p>	<p>que aprendí más sobre Pueblorrico, Antioquia... me ayudó con la coherencia y la ortografía. Me ayuda a transmitir</p>	<p>para que la gente aprenda... de los sitios turísticos, de los sitios representativos, emblemáticos...</p>	<p>Que no sabíamos algunas cosas. Aprender donde estaban las comas, los puntos, las tildes. Consultar</p>	

	<p>que trajeron sus historias... sus escritores... traídos de la casa, que eran escritos de su entorno, a partir de lo que ellos veían y vivían para que no se acabe la identidad cultural del... entre... de generación en generación, es bueno que tengan algo escrito porque primero era la tradición oral la que se daba. Ya hoy en día como es tan poca la comunicación que existe entre padres e hijos y la comunidad en general, entonces que haya algo escrito para que ellos tengan más conocimiento acerca de la identidad cultural del municipio, de su vereda y de su entorno.</p>	<p>expresiones y sentimientos a otros lados. que es muy muy buena porque los demás se enteran de cosas diferentes... me permitió conocer más sobre el municipio</p> <p>Porque [13] se enteran de más cosas diferentes y las conservan para ir las leyendo.</p>	<p>(te gustó la escritura y por qué)</p> <p>Si, porque aprendí sobre los sitios, a escribir bien. Que el texto esté completo</p>	<p>con quien había que consultar. porque sabemos más de las personas, del municipio, que pasó en años anteriores. Para que las demás personas sepan</p> <p>(te gusto escribir sobre le municipio)</p> <p>Me gustó porque conocí mas de ellos, umm, porque algunos yo no los conocía.</p>	
--	--	--	--	--	--

		<p>que se enteran de [10] de que se enteran sobre más de Pueblorrico...por que los demás van a ver la escritura de los estudiantes.</p> <p>si porque no conocía algunos sitios turísticos, porque no conocía algunas personas y algunos sitios emblemáticos</p> <p>sobre [7] sobre algunos animales</p>		<p>Para conocer de ellos</p>	
--	--	---	--	------------------------------	--

		de los sitios turísticos. Sobre la vida de algunas personas, cómo viven..			
Transformación de concepciones	<p>¿Qué opina de la escritura?</p> <p>Que ellos de alguna manera se involucraron en el proceso y que hicieron... a lo que estaba a su alcance en el momento. Que a medida que iban avanzando entonces iban aumentando su vocabulario, su léxico... más que todo y el orden de las ideas.</p> <p>El vocabulario... la redacción de las ideas y sus pensamientos acerca de lo que estaban escribiendo.</p>				

PARA LOS DIARIOS DE CAMPO:

CATEGORÍA I: enseñanza de la escritura desde una perspectiva sociocultural		
SUBCATEGORÍA	INFORMACIÓN EXTRAIDA DE LOS DIARIOS DE CAMPO	POSIBLES INTERPRETACIONES
Reconstrucción de secuencias didácticas	<ul style="list-style-type: none"> – Como primero, se cuenta a los estudiantes en qué consiste la secuencia didáctica: construcción de una revista sobre el pueblo donde ellos serán los autores y sus lectores serán muchas personas de la comunidad. Se aclara que hay un gran producto final que se construye todo el año, la publicación de una Revista que valora algunos aspectos de los municipios Ciudad Bolívar y Pueblorrico y que circulará en los mismos. También se menciona cuál es el producto final de esta primera parte de la secuencia: un capítulo de la revista, correspondiente a los sitios emblemáticos de los municipios y dos reportajes. El primer reportaje será audiovisual - un video con los sitios emblemáticos en el que sean los niños los que hablen- donde se mostrará lo construido hasta el momento en el canal comunitario. Y el segundo reportaje -ya sea un programa en vivo o una grabación, pensado para comunicar lo construido por la emisora (“Curiosidades de mi municipio”, sabías que...). – Se sugiere a los niños que entre todos hagan una lista de los sitios emblemáticos del municipio, ellos mismos escogen un lugar sobre el cual investigarán. Luego, se piensan estrategias para recoger la 	

	<p>información ¿dónde? Una idea puede ser preguntarle a los padres de familia o sino, que ellos recomienden a quién se puede entrevistar para obtener dicha información.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los maestros en formación orientan la clase con base en los textos informativos, para ello se llevan varios ejemplos de autoría de los maestros en formación (El metro de Medellín, la seccional suroeste de la U de A y el puente de Bolombolo con sus respectivas fotos), para que los niños identifiquen que a pesar de que haya bastante descripción y tenga un tono narrativo, en realidad es informativo según la intención comunicativa. 	
<p>Escritura como proceso</p>	<p>tiene nociones claras de escritura que le permiten corregir los diferentes aspectos de su texto</p> <p>se reescriben los textos teniendo en cuenta los aciertos y las sugerencias que se le hicieron a cada texto informativo.</p> <p>Estos borradores se entregan al maestro en formación para leer y hacer sugerencias para que los estudiantes logren un texto cada vez más pertinente a la situación comunicativa.</p> <p>se les propone, que entre sí se lean los textos y se hagan observaciones para lograr una reescritura completa, que cumpla con la suficiente descripción e</p>	

	<p>información de tal sitio, se persuade e invite a la gente a visitar y se comente qué clase de actividades pueden realizar allá.</p> <p>Se insiste en tener en cuenta las sugerencias de los compañeros referentes a los textos porque esto permite que ambos estudiantes piensen y aporten a sus procesos de elaboración del discurso y escritura.</p> <p>elaborar el borrador del primer capítulo de la revista, correspondiente a los sitios emblemáticos de los municipios Ciudad Bolívar y Pueblorrico. Para ello cada estudiante escribe la historia del lugar seleccionado de acuerdo a los ejemplos analizados.</p>	
<p>Producción de discursos informativos</p>	<p>y le sugiero hacer una práctica, que me describa un pasatiempo que tiene para las horas de la tarde cuando llega a su casa</p> <p>Conversan referente a la intensidad con la que cae el agua, qué actividades hacemos en la casa cuando llueve, acostarnos, arroparnos, dormir</p> <p>construcción de una revista sobre el pueblo donde ellos serán los autores y sus lectores serán muchas personas de la comunidad</p>	

	<p>ubicación geográfica en el espacio, partiendo de lo mundial a lo municipal, ubicándonos en el mapa y teniendo en cuenta los saberes previos de los estudiantes. Se les da el mapa de los continentes, entre todos se ubican los nombres, luego ubicar a Colombia dentro de América, a Antioquia dentro de Colombia y finalmente a la subregión y al municipio dentro de Antioquia</p> <p>se sugiere a los niños que entre todos hagan una lista de los sitios emblemáticos del municipio, ellos mismos escogen un lugar sobre el cual investigarán</p> <p>retahíla de los continentes, nuestro país, departamento subregión y municipio, partiendo de lo más grande hasta lo más pequeño y viceversa.</p> <p>textos informativos, para ello se llevan varios ejemplos de autoría de los maestros en formación (El metro de Medellín, la seccional suroeste de la U de A y el puente de Bolombolo con sus respectivas fotos),</p> <p>Entre todos se construye por escrito en el tablero la historia del lugar donde nos encontramos (Orfanato e I.E.). Se amplía con alguna información que hayamos encontrado sobre estos lugares.</p>	
--	--	--

	<p>Los maestros en formación consultamos archivos históricos que existen sobre algunos sitios emblemáticos del municipio para llevar copias y compartirlo con los estudiantes y ampliar más la información</p> <p>Los niños consultan los aspectos relevantes de casa sitio emblemático para poder tener insumos veraces a la hora de compartir información de sitios</p> <p>Muchos de los aspectos y datos históricos de los sitios emblemáticos del municipio eran ajenos a los niños y a sus familias. Es muy útil, además de que denota sentido de pertenencia conocer los antecedentes históricos de lo que hoy conocemos como nuestro querido Pueblorrico.</p> <p>La vereda, lo rural, los cafetales y plataneras, los árboles, el aire fresco, las vías de acceso en regular estado, los lugares de vivienda aislados de la escuela, las historias que los abuelos cuentan de arriería, fincas, espantos, la situación política en las épocas de la independencia, la fundación del municipio, los primeros habitantes y avances que fue teniendo el pueblo se obvian.</p>	
Transformación de concepciones	<p>es muy agradable la forma en la que se acoplan y participan de las actividades de clase, se nota el interés por participar</p>	

	<p>se nota el interés y es masiva la participación en unas cuantas estudiantes</p> <p>“es fácil escribir”, “aprendemos”, “cuando vayamos a escribir otro texto como este ya sabemos”.</p> <p>En el proceso se nota empeño de algunos estudiantes a la hora de organizar sus textos</p> <p>¿Qué han aprendido? aprendí a describir, mejoré la ortografía, algunos aprendimos a ser más serios.</p> <p>¿Conocen más su pueblo?</p> <p>Si. Por los sitios turísticos, por la información que cada compañero aportó</p> <p>La reflexión de esta sesión es que el compromiso que tengo vincula todas las formas irrazonables de lograr más de lo esperado en los estudiantes; en el fortalecimiento de la identidad municipal, en la búsqueda de salidas a las dificultades de los estudiantes y en la satisfacción y plenitud, el premio de nosotros los maestros, cuando apoyamos esos cambios que no habíamos imaginado en los estudiantes.</p> <p>Cada vez está más afianzado este nuevo enfoque del lenguaje, el sociocultural. Se genera motivación a la hora de leer, ya sea al inicio o en el desarrollo de la sesión de clase</p>	
--	---	--

	<ol style="list-style-type: none">1. “el trabajo del profesor es vien nos ayuda con la ortografía mejore lo ortografía separar las letras mejore la lectura”.2. “la opinion que yo tengo de lo que aprendi en la clase mejore con la escritura, leo mejor, comprendo la escritura, mis sugerencias no son ningunas”.3. “yo mejore la lectura y el mejora miento dediciplina y felipe nos enseña mucho y la escritura y ya”.4. “el trabajo del profesor es muy bueno, porque yo mejore la ortografía la separación de las letras, las comas, las tildes, la lectura. La lectura para mí me aprende más a leer y escribir y conoci más los cuentos.”. <p>“opinamos que aprendimos mucho con usted como profeso desde cuando dentro aprendimos mucho</p>	
--	--	--

8.7 Encuesta 1: generalidades de los estudiantes

Pregunta	Respuesta
¿Cuál es su estrato?	
¿Con quién vive?	
¿Cuál es la principal fuente de ingresos económicos de su familia?	
¿Cuál es la distancia entre su casa y la institución?	
¿Cuál es su edad?	
¿Qué significa para usted la escritura?	
¿En qué situaciones utiliza la escritura?	
¿Para qué crees que sirve la escritura?	