

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

La escritura como práctica sociocultural y proceso metacognitivo: Aproximación a las prácticas de escritura en grado séptimo, ciclo III.

Trabajo de grado para optar por el título de: Licenciada en Psicología y Pedagogía

Asesor de grado: Profesor Alberto Gómez

Autor: Sandra Milena Paredes Jiménez

Bogotá 10 de Nov de 2016

<b>RESUMEN ANÁLITICO EN EDUCACIÓN (RAE)</b>	
<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Proyecto de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	La escritura como práctica sociocultural y proceso metacognitivo: Aproximación a las prácticas de escritura en grado séptimo, ciclo III.
<b>Autor(es)</b>	Paredes Jiménez, Sandra Milena
<b>Director</b>	Alberto Gómez
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016, 199 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	ESCRITURA, CULTURA, PENSAMIENTO CONCEPTUAL, PRÁCTICAS DE ESCRITURA, PROCESO METACOGNITIVO, SECUENCIA DIDÁCTICA.
<b>2. Descripción</b>	
<p>El presente trabajo presenta una aproximación a las prácticas de escritura escolar, al interior de la Institución Educativa Distrital Orlando Fals Borda en el espacio académico de Ciencias Sociales. Partiendo de comprender la escritura como una práctica sociocultural, institucionalizada, vigente y al servicio de la comunicación social, con funciones y usos específicos que median el acceso al conocimiento y a la cultura escrita. Dado que su aprendizaje, dominio y ejercicio involucra y requiere el desarrollo de diversas estructuras intelectuales se considera además de una práctica social un proceso metacognitivo que promueve el desarrollo y apropiación del pensamiento conceptual. El cual pone en tensión diversas operaciones mentales que realiza el sujeto y la puesta en acción e interacción que éste establece con distintos conocimientos a partir del ejercicio escritor.</p>	
<b>3. Fuentes</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alcaldía Mayor de Bogotá. (2001). <i>Referentes conceptuales y metodológicos de la Reorganización Curricular por Ciclos</i>. Recuperado el 5 de septiembre de 2015 de: <a href="http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf">http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf</a></li> <li>• Artículo del TIEMPO (2014) entrevista a Gabriel García Márquez. Recuperado el 18 de septiembre de abril de 2015 de: <a href="http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13877776">http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13877776</a></li> <li>• Bonilla, E. &amp; Rodríguez, P. (1997). <i>Más allá del dilema de los métodos. La investigación de ciencias sociales</i>. Recuperado el 20 de diciembre de 2015 de: <a href="https://docs.google.com/file/d/0B3OsjO56MVyoYjkhRXRtSWYxeUk/edit?pli=1">https://docs.google.com/file/d/0B3OsjO56MVyoYjkhRXRtSWYxeUk/edit?pli=1</a></li> <li>• Bogotá y sus localidades, recuperado el 14 de noviembre de 2016 de: <a href="http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/bogotanitos/bogodatos/bogota-y-">http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/bogotanitos/bogodatos/bogota-y-</a></li> </ul>	

### sus-localidades

- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Como se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Diccionario de la Real academia española (RAE). Recuperado el 15 de julio de 2016 de: <http://lema.rae.es/drae/?val=cultura>
- Ferreiro, E. (2000) “*Cultura escrita y educación*”. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guerra, E. *Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus Estudios Sociológicos*, vol. XXVIII, núm. 83, mayo-agosto, 2010, pp. 383-409 El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México recuperado el 14 de Noviembre de 2016 de <file:///C:/Users/Milena%20Paredes/Desktop/Habitus.pdf>
- Gualteros, J. Pulido, C. (2015) “*Prácticas de lectura y escritura: ¿qué cómo y para qué se lee? en ciclo quinto*”. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Institución Educativa Distrital Orlando Fals Borda, página web institucional. Recuperado el 10 de julio de 2016 de: [http://colegioorlandofalsborda.edu.co/La\\_institucion.html](http://colegioorlandofalsborda.edu.co/La_institucion.html)
- Jurado, Fabio (1992) “*La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia*”: Forma y Función, N° 6, 1992, Dpto. de Lingüística, Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Lerner, D. (2001). “*Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*”. México: Fondo de cultura económica.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Recuperado el 5 de septiembre de 2015 en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (1994) “*Ley 115 General de Educación*”. Recuperado el 20 de septiembre de 2015 de: [file:///C:/Users/Milena%20Paredes/Downloads/Ley\\_115\\_1994.pdf](file:///C:/Users/Milena%20Paredes/Downloads/Ley_115_1994.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. Recuperado el 20 de septiembre de 2015 de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417\\_base\\_pnl.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Lineamientos curriculares para Ciencias Sociales*. Recuperado el 25 de septiembre de 2015 de: [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf)
- Narváez, A. (2013). *Educación y comunicación: del capitalismo informacional al capitalismo cultura*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional
- Olson, D. (1998). “*El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*” Barcelona. Gedisa.
- Pérez, M. (2005). “*Un Marco para Pensar Configuraciones Didácticas en el Campo del Lenguaje, en la Educación Básica La producción del Género Crónica para Participar de las Prácticas Discursivas del Periodismo Escrito: un ejemplo de Secuencia Didáctica (SD) para el Trabajo en el Aula*” .Recuperado el 10 de octubre de 2015 de: <file:///C:/Users/Milena%20Paredes/Downloads/Marco%20configuraciones%20did>

[%C3%A1cticas%20Mauricio%20P%C3%A9rez%20Abril%20\(3\).pdf](#)

- Pérez, N. González, S. (2003) “*Modelo didáctico para la formación de conceptos científicos en alumnos de secundaria básica*. Recuperado el 10 de julio de 2015 de: <file:///C:/Users/Milena%20Paredes/Downloads/DialnetModeloDidacticoParaLaFormacionDeConceptosCientific-5165643.pdf>
- Smith, F. (1983) *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

#### 4. Contenidos

El presente trabajo investigativo se realiza con la pretensión de dar a conocer o en palabras más exactas brindar al lector una perspectiva acerca de lo que puede implicar la formación de lectores y escritores críticos, reflexivos y comprometidos con la construcción del conocimiento y capaces de poner en dialogo diversos saberes. Comprendiendo la escritura como un proceso metacognitivo que potencia el desarrollo de las estructuras cognitivas que posibilitan la formación del pensamiento conceptual en el sujeto. Con la finalidad de conocer y entender las dificultades y desafíos que plantea la enseñanza de los mismos en los contextos escolares.

Lo anterior se hace a luz de cinco capítulos específicos:

El primero de ellos llamado: **Introducción a la escritura como práctica socio-cultural y proceso metacognitivo**, se encuentra orientado a la comprensión de la escritura como una práctica social y cultural herencia de una tradición alfabética, que ha permitido a través del tiempo el acceso y apropiación de una cultura escrita.

Se hace énfasis en entender la importancia de la escritura como un proceso metacognitivo que obliga al sujeto a evaluar y revisar permanentemente sus propios dominios cognitivos, evidenciando unos procesos y subprocesos que permiten la apropiación del pensamiento conceptual. Esto a la luz del desarrollo de cuatro sub apartados que permiten identificar el tipo de escritura (escolar) que se caracterizó:

- Aproximación a la formación del pensamiento conceptual en relación con los procesos de escritura
- La escritura como proceso metacognitivo
- ¿Qué entendemos por producción escrita?
- Implicaciones de la escritura escolarizada

El segundo capítulo propuso una revisión de los estándares por competencias y los lineamientos curriculares establecidos por el MEN, para ciclo III en el área de Ciencias Sociales, con el fin de comprender el contexto práctico en el que se incursionó

Posteriormente el tercer capítulo titulado **Recorrido y desarrollo metodológico: Una aproximación desde un enfoque cualitativo a las prácticas de escritura escolares** se encuentra dedicado al diseño y desarrollo metodológico que guió este proyecto investigativo, realizando una contextualización desde un enfoque cualitativo tanto de la

Institución Educativa en donde se efectuaron las observaciones de campo, para el caso la Institución Educativa Orlando Fals Borda, como del espacio académico en el cual se trabajó, es decir, Ciencias Sociales. Pasando por una descripción de la secuencia didáctica, los instrumentos que sirvieron de apoyo para la recolección de datos, y un acercamiento a la clase de Ciencias Sociales, en aras de comprender y contrastar diferentes factores que pueden incidir en las prácticas de escritura escolar y en los procesos de producción escrita que adelantan los estudiantes.

Siendo el propósito de esta investigación la caracterización y comprensión de las prácticas de escritura escolar a la luz del desarrollo intelectual, el cuarto capítulo llamado **Análisis de resultados: Aproximación a la producción escrita de los estudiantes de grado séptimo, clase de Ciencias Sociales** proporcionará al lector un breve análisis de resultados sobre la producción escrita de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa distrital Orlando Fals Borda en relación con los fundamentos conceptuales expuestos capítulos atrás.

Para finalmente cerrar con un último capítulo dedicado al cierre y la presentación de algunas **consideraciones finales** acerca del lugar que tiene la escritura en un contexto escolarizado específico. Incluyendo además la presentación de los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos en la sesión de anexos.

## 5. Metodología

Este proyecto investigativo se inscribe a través un enfoque cualitativo, permitiendo una exploración con el ánimo de caracterizar y comprender las prácticas de escritura en un contexto específico, en este caso un contexto escolarizado a partir de un ejercicio de observación hermenéutico, (observación no participante) que si bien tendría en cuenta los datos de la realidad proporcionados por las instituciones, la norma y los conceptos teórico-científicos que constituyeron el corpus teórico, también buscaría entender dicho contexto a través de la información proporcionada por los sujetos que hacen posible dichas prácticas, lo cual posibilitó el análisis interpretativo de sus experiencias en espacios cotidianos, uno de ellos el aula escolar.

De esta forma el informe final resultado del proceso de observación, revisión bibliográfica, recolección y sistematización de la información se desarrolló bajo un enfoque cualitativo sustentado en cuatro fases:

1. Revisión documental de los textos que dieron soporte teórico y conceptual a la pregunta problema orientado a “Caracterizar y comprender las prácticas de escritura escolar con estudiantes de ciclo III en una Institución específica
2. La segunda fase de la investigación estuvo orientada al trabajo de campo propiamente dicho, con el fin de realizar en este caso particular una observación no participante que posibilitara la aplicación de instrumentos y recolección de datos, respecto a la secuencia didáctica que sigue el maestro en el espacio académico, puntualmente en la clase de Ciencias Sociales.
3. La tercera fase del trabajo, de la mano con la anterior estuvo dedicada a la sistematización de los datos obtenidos, entrevistas, diarios de campo y encuestas

que posibilitaron la confrontación entre los hallazgos encontrados y el corpus teórico escogido.

4. Para finalmente poder elaborar el informe final concerniente a la cuarta y última fase.

## 6. Conclusiones

A partir de las observaciones hechas en campo, de la sistematización y análisis de los resultados obtenidos de dichas observaciones y del marco conceptual que soportó el presente trabajo se pudo establecer lo siguiente:

Caracterizar las prácticas de escritura en un contexto escolarizado implicó un acercamiento al contexto para entender las diversas dinámicas que interactúan en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del aula entendiendo estas dinámicas como un conjunto de prácticas atravesadas por una realidad objetiva que se nutre, se rige y se inscribe en un andamiaje institucional, legal y normativo que sostiene un orden social específico, pero también como una realidad subjetiva que tiene en cuenta la manera como es conocida, interpretada y expresada esta normatividad por los sujetos que hacen parte de aquel marco institucional objetivo (Bonilla, Rodríguez, 1997, p. 69)

Desde esta perspectiva en el desarrollo metodológico de la clase de Ciencias Sociales observada, se evidencia un interés por parte del docente por abordar los contenidos temáticos y conceptuales del espacio académico, los cuales es pertinente agregar, entran en correspondencia con los estándares curriculares propuestos para el área.

La observación del espacio académico permitió destacar algunas tensiones:

- Primera: tiempo vs intencionalidad y objetivos perseguidos por el docente
- Segunda: variedad limitada de textos escritos, predominancia del texto audiovisual.
- Tercera: limitada tipología textual circulando en el espacio académico
- Cuarta: prácticas de escritura sin una intencionalidad definida: la escritura como una herramienta más que una práctica.
- Quinta: las prácticas de escritura entendidas como prácticas contextualizadas
- Sexta: discrepancia sobre el lugar de la escritura desde la norma y desde la práctica.
- Séptima: las prácticas de escritura dentro y fuera del aula y su incidencia en el interés y el gusto de los estudiantes por fortalecer estos hábitos.

En síntesis, este ejercicio investigativo permitió corroborar algunas de las conclusiones expuestas en diversos trabajos dedicados a observar tanto las prácticas de lectura y escritura en el aula como la formación del concepto científico en campo de las Ciencias, teniendo en cuenta como antecedentes que posibilitaron la realización del presente trabajo. Entre lo que se pudo corroborar teniendo en cuenta este proyecto se cuenta:

- ✓ Hay una brecha entre las competencias que desde los estándares deben adquirir los estudiantes de grado séptimo en materia de lectura y escritura y lo que realmente pasa en la práctica. (aquí es imperioso aclarar que no sólo se abordaron los

estándares por competencia para el área de sociales sino también los del área de lenguaje para conocer en términos de competencia lo que los estudiantes de ciclo III están en capacidad de lograr, entendiendo que las competencias en escritura que alcance el estudiante podrán ser utilizadas por él en cualquier otra área disciplinar)

- ✓ Aunque desde la norma se concibe la escritura como un proceso que influye en el desarrollo de las estructuras cognitivas y por lo tanto debe promoverse desde todas las áreas disciplinares en la práctica aún es concebida de forma inconsciente como una práctica instrumentalizada.
- ✓ Leer y escribir se sigue considerando un asunto propio del área de lenguaje, por lo cual en otras áreas son pocos los procesos de profundización y conceptualización que se tienen en cuenta de la producción escrita que hacen los estudiantes.
- ✓ Aunque hay mucho que hacer en la escuela para lograr disminuir las discrepancias entre la forma como son concebidas estas prácticas de lectura y escritura y la forma como son implementadas en la práctica, la escuela y el maestro siguen siendo figuras esenciales que pueden ayudar a potenciar los aprendizajes en torno al desarrollo y potenciación del pensamiento intelectual.

<b>Elaborado por:</b>	Sandra Milena Paredes Jiménez
-----------------------	-------------------------------

<b>Revisado por:</b>	Alberto Gómez
----------------------	---------------

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	25	11	2016
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Introducción.....</b>	<b>10</b>
<b>Justificación.....</b>	<b>15</b>
<b>Antecedentes.....</b>	<b>18</b>
<b>Objetivos.....</b>	<b>25</b>
<b>1. Introducción a la escritura como práctica socio-cultural y proceso metacognitivo.....</b>	<b>26</b>
1.1. Aproximación a la formación del pensamiento conceptual en relación con los procesos de escritura.....	32
1.2. La escritura como proceso metacognitivo.....	38
1.3. ¿Qué entendemos por producción escrita?.....	44
1.4. Implicaciones de la escritura escolarizada.....	47
<b>2. Estándares por competencias y lineamientos curriculares, ciclo III, para el área de Ciencias Sociales.....</b>	<b>52</b>
2.1. ¿Por qué una reorganización curricular por ciclos?.....	53
2.2. ¿Qué implica un proceso de escritura en ciclo III?.....	56
2.3. A propósito de los estándares curriculares por competencias para el área de Ciencias Sociales.....	61
2.4. ¿Y los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales?.....	65
<b>3. Recorrido y desarrollo metodológico: Una aproximación desde un enfoque cualitativo a las prácticas de escritura escolares.....</b>	<b>69</b>
3.1. Hacia un método de investigación cualitativa.....	69

3.2. Algunas particularidades de la Institución Educativa Distrital Orlando Fals Borda y la población escogida.....	70
3.3. A propósito de los instrumentos para la recolección de datos.....	77
3.4. Descripción de la secuencia didáctica.....	86
3.4.1. ¿Y la clase de Ciencias Sociales?.....	92
<b>4. Análisis de resultados: Aproximación a la producción escrita de los estudiantes de grado séptimo, clase de Ciencias Sociales.....</b>	<b>99</b>
4.1. Prácticas de escritura 701 y 702.....	99
4.2. Producción escrita de los estudiantes en el espacio académico de Ciencias Sociales.....	117
4.3. ¿Qué piensa el docente?.....	132
<b>5. Consideraciones finales.....</b>	<b>136</b>
Referencias Bibliográficas.....	144
Anexos.....	147

## Introducción

Pensaba iniciar la introducción de éste trabajo investigativo con una frase o más bien una oración, atenta dedicada a quien se tomará el trabajo de leerlo, algo así como: “*apreciado lector*”, pero al escribirlo vino a mi pensamiento la palabra “literatura” esto en relación con la cercanía escritor-lector que puede establecerse en un texto literario, como por ejemplo una novela u otro texto de características similares, sin embargo siendo este un texto académico me detuve a pensar de nuevo. Pensé entonces, en iniciar con un párrafo alusivo al contenido del presente trabajo, en otras palabras, empezar con un párrafo introductorio más acorde a un trabajo de grado, a un trabajo de corte académico e investigativo que le permitiera al estimado lector una vista rauda de los temas que habían motivado el desarrollo del mismo, es decir, con algo referente a la escritura, en clave de la formación del pensamiento conceptual, específicamente una mirada o una aproximación que permitiera no sólo caracterizar sino además comprender, las prácticas de escritura académica en estudiantes de grado séptimo a la luz del desarrollo y apropiación del pensamiento intelectual.

No obstante, mientras pensaba en aquello que podría escribir, me asaltaron de nuevo otros pensamientos: el primero de ellos relacionado con lo complejo e incluso angustiante que es enfrentarse a la implacable primera página. Pensaba que, aunque hay muchas cosas en la vida que plantean serios desafíos en términos del ejercicio escritor, debo decir que nada resulta más aterrador, o en palabras un poco más acertadas, nada procura más “angustia” que tener que enfrentarse a esa nefasta pero ineludible primera hoja en blanco. Esto porque, posiblemente siempre hay cosas que decir, empero escribirlas, plasmar el pensamiento mismo no es una tarea fácil, es por demás un asunto complejo, como todo lo que envuelve el comportamiento humano. Luego vinieron a mí las palabras escritas por el Nobel colombiano Gabriel García Márquez publicadas en un periódico nacional, en donde expresaba lo siguiente:

*“En mi caso el ser escritor es un mérito descomunal, porque soy muy bruto para escribir. He tenido que someterme a una disciplina atroz para terminar media*

*página en 8 horas de trabajo; peleo a trompadas con cada palabra y casi siempre es ella quien sale ganando, pero soy tan testarudo que he logrado publicar cinco libros en veinte años” (García Márquez, Gabriel, 1973)*

Después de esto fugazmente pensé “estoy en problemas...”

Lo anterior dejará un poco confundido al lector, y tal vez lo lleve a plantearse algunos interrogantes como ¿qué tiene que ver Gabriel García Márquez con la formación del pensamiento conceptual? Peor aún, si es un trabajo de corte académico que pretende dar respuesta a diversos interrogantes acerca de alguna situación problemática, en este caso, aquellos que subyacen a las prácticas de escritura escolar, ¿qué tan relevantes pueden ser las impresiones personales de quien escribe el texto, acerca de su angustia frente al ejercicio escritor?

Pues bien, con el ánimo de responder a estos posibles interrogantes planteados por el lector, se pondrá en consideración lo siguiente: si bien éste es un primer acercamiento a lo que se conoce como un ejercicio investigativo, es también ante todo un ejercicio de **escritura** en el sentido amplio de la palabra. Por un lado el lector encontrará en el texto una breve aproximación a las prácticas de escritura académica que realizan los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Orlando Fals Borda, esto en clave de la apropiación y desarrollo del pensamiento intelectual. Esta caracterización podrá servir a su vez para dar luces sobre aquellas dificultades y retos que pueden encontrar los estudiantes de grado séptimo al enfrentarse a una práctica tan compleja como resulta ser la escritura académica.

Por otro lado de forma un poco menos directa el presente texto escrito será un reflejo tanto de los procesos de escritura como de los esfuerzos de su autor (a) para lograr alcanzar los objetivos establecidos en torno al tema central, y con ello procurar la comprensión del lector sobre los temas que se pretende ilustrar, de ahí que este trabajo aunque se concentra en resaltar las prácticas de escritura académica de un grupo específico de estudiantes, retrata de cierta forma las prácticas, y el pensamiento mismo del autor a través de su escritura.

Hecha esta salvedad el lector podrá encontrar *grosso modo* un recorrido teórico-práctico que le posibilite abordar y porque no decirlo, vivir y sentir la escritura. Se hablará por lo tanto de lo que han pensado y dicho diversos autores sobre la misma, se transitará por

diversas producciones escritas que han desarrollado algunos estudiantes, identificando ciertas etapas en su producción escrita, es decir, ¿Cómo lo hacen? ¿Qué dificultades advierten en ello? E incluso se indagará acerca de lo que piensa el docente frente a las prácticas y procesos de escritura desarrollados por los estudiantes, para finalmente intentar como se mencionó antes escribir al respecto; todo ello en clave de lo que se entiende por desarrollo del pensamiento conceptual.

Entendiendo así la escritura no sólo como un objeto de estudio y fuente de conocimiento de diferentes disciplinas, entre ellas la psicología y la pedagogía, sino también como una práctica socio-cultural que concede la oportunidad de acceder a las culturas, es decir, a sus códigos y narrativas (Narváez, 2013) Por lo tanto, no podría reducirse a un producto escolar, limitando su práctica y función a la adquisición del código escrito, que se piensa inicia con la escolarización (Ferreiro, Teberosky (s/f)).

Mas no se trata tan sólo de reconocer la escritura como una práctica social y cultural, por el contrario implica pensar y entender la escritura como un sistema semiótico de comunicación, además de comprenderla como un proceso metacognitivo, con funciones y modos concretos de existencia, que si bien es resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. (Ferreiro (s/f) también es un proceso semiótico reestructurador de la conciencia, el cual permite organizar y modificar el pensamiento mismo (Jurado, 1992). De ahí su gran complejidad. Por lo tanto es preciso resaltar que aunque sus usos y funciones no empiezan ni acaban con la escolarización, la escuela como escenario donde confluyen distintos aprendizajes juega un papel decisivo en el desarrollo del pensamiento formal del sujeto, en tanto le permite al estudiante hacerse consciente de diversas operaciones a nivel intelectual que le posibilitaran acceder a la escritura como un conocimiento disciplinar y conceptual.

Esta aproximación se realizó desde un enfoque cualitativo, sustentado en cuatro fases: en primer lugar se efectuó la revisión documental de los textos que podrían dar soporte teórico y legislativo a la pregunta problema, dirigida hacia la caracterización y comprensión de las prácticas de escritura en ciclo III a la luz del desarrollo intelectual, particularmente en grado séptimo de la Institución Educativa distrital Orlando Fals Borda, localizada en la zona quinta de Usme.

La segunda fase de la investigación estuvo orientada al trabajo de campo propiamente dicho, con el fin de realizar en este caso particular una observación no participante que posibilitara la aplicación de instrumentos y recolección de datos, respecto a la secuencia didáctica que sigue el maestro en el espacio académico, puntualmente en la clase de Ciencias Sociales. La tercera fase del trabajo, de la mano con la anterior estuvo dedicada a la sistematización de los datos obtenidos, entrevistas, diarios de campo y encuestas que posibilitaron la confrontación entre los hallazgos encontrados y el corpus teórico escogido. Para finalmente poder elaborar el informe final concerniente a la cuarta y última fase.

En suma, el presente trabajo investigativo se realiza con la pretensión de dar a conocer o en palabras más exactas brindar al lector una perspectiva acerca de lo que puede implicar la formación de lecto-escritores y qué dificultades y desafíos plantea esto para la enseñanza de los mismos. Todo esto a la luz de cinco capítulos específicos:

La primera parte del trabajo, antes de mencionar los capítulos que se van a desarrollar se encuentra encaminada a la presentación y justificación del proyecto investigativo, lo que ha de poner en situación al lector, brindándole un panorama general con respecto a lo que se pretende alcanzar en el transcurso y desarrollo de los capítulos posteriores, destacando aspectos relevantes que conciernen al tema central: “caracterización y comprensión de las prácticas de escritura escolar en estudiantes de grado séptimo en clave del desarrollo y apropiación del pensamiento intelectual”.

Teniendo en cuenta que el objetivo de este proyecto, como se mencionó, es caracterizar las prácticas de escritura escolar en clave del pensamiento conceptual, el primer capítulo presenta algunas consideraciones conceptuales sobre la escritura como objeto y práctica sociocultural, abordando el concepto de cultura desde una perspectiva comunicativa.

Si bien el objetivo es caracterizar y comprender las prácticas de escritura escolar, entender por qué se habla de ella en términos de práctica social y cultural podrá esclarecer algunos aspectos sobre las prácticas de la misma. Del mismo modo como la caracterización se hace en clave de la apropiación del pensamiento intelectual se propone un esbozo sobre algunos aspectos que conciernen a la formación del pensamiento conceptual en relación con los procesos metacognitivos que entran en juego en la producción escrita escolar.

Dado que se hablará de prácticas de escritura situadas en un contexto escolar el segundo capítulo presentara una breve descripción y revisión de los estándares por competencias y lineamientos curriculares correspondientes a grado séptimo y al área en el cual se llevó a cabo el proceso de observación, para este caso el área de Ciencias Sociales.

El tercer capítulo por su parte se encuentra dedicado al diseño y desarrollo metodológico que guió este proyecto investigativo, realizando una contextualización desde un enfoque cualitativo tanto de la Institución Educativa en donde se efectuaron las observaciones de campo, como del espacio académico en el cual se trabajó. Pasando por una descripción de la secuencia didáctica, los instrumentos que sirvieron de apoyo para la recolección de datos, y un acercamiento a la clase de Ciencias Sociales, en aras de comprender y contrastar diferentes factores que pueden incidir en las prácticas de escritura escolar y en los procesos de producción escrita que adelantan los estudiantes.

Siendo el propósito de esta investigación la caracterización y comprensión de las prácticas de escritura escolar a la luz del desarrollo intelectual, el cuarto capítulo proporcionará al lector un breve análisis de resultados sobre la producción escrita de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa distrital Orlando Fals Borda en relación con los fundamentos conceptuales expuestos capítulos atrás.

Por último se cerrara con un último apartado dedicado a las consideraciones finales y las conclusiones orientadas hacia la reflexión y posibles aportes desde el campo de la psicología y la pedagogía en torno a la práctica de la escritura académica, entendida como practica social y cultural y como proceso intelectual que media el acceso a la cultura y al conocimiento.

Para terminar, sólo resta esperar que el recorrido resulte agradable al lector, o cuando menos soportable, que pueda suscitarle cosas, sugerir interrogantes, que le permita cuestionarse, y también cuestionarme, impartir un juicio incisivo, o una opinión benevolente frente a lo que va a encontrar, que le posibilite en resumidas cuentas interactuar, con el texto y con su autor(a).

## Justificación

Poder justificar este proyecto investigativo implicó pensar desde una perspectiva global la importancia de las prácticas de escritura entendidas no sólo como prácticas sociales y culturales sino como procesos metacognitivos.

Para ilustrar lo anterior se partió en primer lugar de un hecho importante: considerar al ser humano como un sujeto complejo, que como advierte Narváez (2013) además de poseer un cerebro, posee una mente (p.32) facultad que le permite pensar y representar distintos acontecimientos, esto es, el sujeto cuenta con la disposición de observar un hecho exterior y poder codificarlo, en otras palabras “procesar un dato para producir una transformación de las cosas y hechos del mundo en equivalentes simbólicos de los mismos” (p.34). De esta forma el sujeto es concebido como un ser inserto en una trama de significados y en constante interacción con el mundo que lo rodea. Siendo la escritura un proceso de abstracción que implica desde luego un proceso de descodificación valía la pena tenerlo en cuenta.

Por otro lado lo anterior reviste de importancia en tanto sitúa uno de los objetos de estudio más preponderantes para diversas disciplinas entre ellas la Psicología y la Pedagogía, esto es, el **comportamiento humano, el pensamiento y su forma de operar**. Y, aunque esta investigación se concentra en las prácticas de escritura como objeto de estudio se hace a la luz del desarrollo y apropiación del pensamiento intelectual de los sujetos.

Por lo tanto situar la escritura como una práctica social, patrimonio cultural de la humanidad, pero también como un proceso metacognitivo que involucra diversas facultades intelectuales del sujeto, implica pensar por un lado, cómo están instaurados estas prácticas a nivel social, es decir, ¿qué importancia tienen? Y ¿cómo se asume su enseñanza?, teniendo en cuenta que uno de los rasgos más significativos de la civilización occidental reposa precisamente en la escritura, específicamente la alfabética. Y por otro lado conlleva a pensar en cómo el sujeto aludiendo a su complejidad puede aprender, apropiarse e incorporar este proceso.

Además de lo anterior puede considerarse la escritura como un sistema semiótico de comunicación y representación que media los procesos de enseñanza- aprendizaje tanto en la escuela, como en otros escenarios, de ahí que comprender sus usos y prácticas puede ayudar a esclarecer su lugar a nivel social, cultural e intelectual y la manera cómo es asumida su enseñanza desde un escenario escolar, lugar en el que interactúan diversos aprendizajes. Por lo tanto un acercamiento al estudio de la escritura pensada no solo como un sistema de representación simbólica del lenguaje o como un sistema de notación del mismo, sino como objeto y práctica socio-cultural, permitirá realizar una mayor comprensión de la forma como se desarrollan y actúan estos procesos.

Hasta aquí se exponen algunas de las razones por las que cobra importancia este tipo de investigación, sin embargo la pregunta habría que responder un interrogante más orientado hacia importancia que tendría esta investigación para un licenciado en Psicología y Pedagogía.

Investigar acerca de las prácticas de escritura escolarizada permitiría en primera instancia comprender los procesos de abstracción y simbolización propios del desarrollo y configuración del pensamiento. Atendiendo al desafío que trae consigo formar a futuro escritores críticos y reflexivos; que puedan contribuir a la construcción de nuevos conocimientos y con la capacidad de poner en diálogo diversos saberes.

Más aún, se considera importante y necesario entender las condiciones y problemáticas que pueden surgir alrededor de la enseñanza y apropiación de un proceso como es la escritura, con la finalidad no sólo de comprender este contexto y los diversos factores que entran en juego en los procesos mismos de enseñanza-aprendizaje sino también de entender cuál es el papel de los actores que allí intervienen; para de esta manera generar estrategias que permitan fortalecer estos espacios, por ejemplo a través de reformas curriculares contextualizadas en donde se tenga en cuenta los componentes cognitivos y socio afectivos del estudiante así como las condiciones sociales, de espacio y tiempo con las que cuenta el maestro para llevar a cabo la enseñanza y fortalecimiento de estas prácticas.

¿Por qué en un escenario escolarizado? Aunque se ha mencionado de forma reiterada que la escritura no puede reducirse a un objeto que empieza o termina con la escolarización, tampoco podría desligarse completamente de un escenario como la escuela. Lugar en el que

convergen distintos aprendizajes, entrelazando los conocimientos previos que hacen parte de la realidad inmediata y cotidiana del sujeto y aquellos conocimientos de carácter formal y conceptual que para efectos de esta investigación cobran particular importancia.

Dado que interés del presente trabajo se centra precisamente en la caracterización de las prácticas de escritura pero en clave de la apropiación de pensamiento conceptual, por lo tanto fue necesario pensar en un escenario que permitiera comprender cómo el desarrollo de las estructuras cognitivas de los estudiantes puede influir y verse reflejadas en las producciones escritas que elaboran además de ver cómo la figura del maestro reviste gran importancia, no sólo como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes sino como potenciador de dichos procesos.

Para validar lo anterior se propuso caracterizar las prácticas de escritura escolar en un grado específico en aras de comprender como se ha venido insistiendo no sólo el lugar que tiene la escritura como práctica social en los contextos escolarizados sino la importancia que se le da a los procesos de escritura desarrollados por los estudiantes desde diferentes áreas disciplinares. Por ésta razón se buscó examinar las prácticas de escritura a la luz del desarrollo y apropiación del pensamiento conceptual del estudiante.

## Antecedentes

El estudio del pensamiento, su desarrollo y evolución a través del tiempo ha dado luces para comprender la forma como operan estos procesos, así mismo ha sido el insumo para el desarrollo e implementación de estrategias pedagógicas y didácticas dirigidas a su potenciación.

La escuela se presenta entonces como el lugar por excelencia donde coinciden y se ponen en diálogo diversos saberes, entrando en tensión distintas dinámicas sobre las cuales se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje que buscan dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué se debe enseñar?, ¿Cuándo?, ¿Para qué? ¿Por qué? y ¿Cómo se debe enseñar? Entre otras. Todo esto sustentado bajo unos estándares curriculares que orientan dichos procesos.

Dentro de las competencias básicas que la escuela imparte, se encuentra desde luego la enseñanza de la lectura y la escritura, generando diferentes apuestas, retos y desafíos para maestros y alumnos. Entre ellos tal como advierte Lerner está “el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores” (Lerner, 2001, p.25). Sobre éste último aspecto la autora explica que no se refiere a la práctica profesional de “lectores y escritores” sino en palabras suyas “a todas las personas que utilizan activa y eficazmente la lectura y la escritura para cumplir diversas funciones socialmente relevantes” que van desde leer para conocer otros modos de vida, diversas formas de pensar, adentrarse a otros mundos posibles, conocer y comprender distintas formas de utilizar el lenguaje hasta producir textos propios que posibiliten al sujeto dar a conocer sus ideas, denunciar hechos o acciones que revistan de importancia e incluso expresar e informar sobre acontecimientos que considere trascendentales. Y de esta forma pensar la lectura y la escritura como prácticas vivas pero también como asevera la autora como un derecho legítimo que se puede ejercer y asumir. (p. 26)

La escritura en sentido amplio pasa a concebirse ya no como un instrumento sino como toda una estructura de pensamiento a largo plazo (Narváez, 2013), más aún, si se habla de

ella en términos de escritura académica, la cual puede llegar a exigir un mayor nivel de conceptualización. Pero hablar de conceptualización conlleva entonces a pensar en la forma como se desarrolla el pensamiento conceptual en los estudiantes; pues su comprensión podría ayudar a fortalecerlo, potenciar sus habilidades y contribuir de esta forma al mejoramiento de la producción escrita.

Siguiendo lo anterior y teniendo en cuenta los intereses del presente trabajo investigativo, se trae a colación un estudio realizado por los investigadores Nelsy, Perfecto Pérez, Segifredo Ponce de León y Luis González Bello, acerca de la formación de conceptos científicos en alumnos de secundaria (Cuba, 2003). Esta investigación resulta pertinente para este ejercicio investigativo por dos razones: la primera de ellas porque, aunque el eje central del presente trabajo es caracterizar y comprender las prácticas de escritura, específicamente las prácticas escriturales escolares y/o académicas, la comprensión que se hace de ello, se realiza en clave del desarrollo del pensamiento conceptual. Esto porque como se ha venido reiterando, la escritura es considerada una práctica social y cultural, pero también un proceso abstracto que involucra desde luego formas del pensamiento, por lo tanto, su adquisición y usos denotan cierto grado de complejidad.

La segunda razón obedece al interés que muestran los investigadores por realizar un ejercicio de investigación dedicado a la formación de conceptos científicos en áreas particulares como es el de las ciencias. Razón que cobra importancia ya que las observaciones que orientan el presente trabajo, como se mencionó anteriormente, se harán a estudiantes de grado séptimo en el espacio académico que compromete a la asignatura de Ciencias Sociales sin la pretensión de decir que en otras asignaturas no sean relevantes estos estudios.

No obstante, este espacio académico fue escogido en primer lugar debido al carácter dinámico y plural de los temas que circulan allí en relación con el hombre y su naturaleza socio-cultural e histórica, los cuales hacen que las Ciencias Sociales sean concebidas como Ciencias de la comprensión (MEN, 2006, p.100) condición necesaria para entender la complejidad que envuelve las sociedades humanas. Siendo este un proyecto que busca comprender una práctica social y cultural como es la escritura, pareció pertinente acercarse

a las prácticas de la misma en un espacio que se preocupa por comprender los diferentes fenómenos que atañen a la sociedad.

Además de lo anterior se optó por escoger un espacio académico distinto al área de lenguaje para poder reafirmar que la escritura como práctica social y escolar no es un asunto que compete sólo a la asignatura de lenguaje, español o lengua castellana como se llama en algunas Instituciones Educativas, por el contrario la escritura se comprende como una práctica social presente en distintos escenarios, no sólo en los escolarizados, lo cual no implica que no pueda fortalecerse desde todas las áreas que conforman el currículo escolar.

Por otro lado, se pensó en estudiantes de grado séptimo ya que la caracterización de las prácticas de escritura se pensó a la luz del desarrollo del pensamiento conceptual. Este cambio en la estructura del pensamiento es situado por Vygotsky (1995) alrededor de la adolescencia, edades en las que se encuentra el grupo focal que fue escogido.

A continuación, se esboza *grosso modo* algunos de los hallazgos de dicha investigación. En primera instancia los investigadores muestran un claro interés por la influencia de las ideas previas de los estudiantes en el aprendizaje, particularmente de las ciencias. Advirtiendo que aunque en Cuba se han realizado diversas investigaciones relacionadas con la formación de conceptos, muchas de ellas, se han enfocado en el proceso que conlleva a la formación de los mismos, centrándose en “la elaboración de metodologías para estimular los procesos de análisis, síntesis, comparación y abstracción, necesarios para la generalización conceptual” (Ramos, 1993; Concepción, 1994, citado por Perfecto, Ponce de León y González, 2003). Razón que ha llevado a tratar de forma somera el tema de las ideas previas de los estudiantes, así como su influencia en la formación de conceptos y en el aprendizaje, situación que no ha permitido clarificar la importación y el papel que estos juegan.

Uno de los factores que motivó dicha investigación está representado por la afirmación hecha por Carrascosa y Gil (1999) (citado por Perfecto et. al, 2003) acerca de “las ideas erróneas o incorrectas que forman los estudiantes de secundaria sobre los principales fenómenos que estudian” (p.99). Para contrastar lo anterior, los autores se propusieron examinar tres factores relevantes: La escuela, el maestro, en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje y las ideas previas con las que cuentan los alumnos.

En cuanto a la escuela, se considera que juega un papel importante en relación con la formación de conceptos pues, es “a través del proceso enseñanza - aprendizaje en la escuela, donde se traza una profunda división entre las ideas sobre la realidad, desarrolladas a través de los propios esfuerzos mentales y aquellos influidos decisivamente por los adultos y en especial la escuela.” (p.99). Su análisis estuvo basado en los aportes que hizo el psicólogo ruso Lev Vygotsky a propósito de la formación de conceptos, destacando que las funciones intelectuales, el pensamiento propiamente dicho, presenta un cambio importante de acuerdo a la evolución de una secuencia evolutiva de etapas. Este cambio empieza a gestarse aproximadamente en la pubertad.

Es necesario resaltar que la investigación realizada por estos autores gira en torno a la formación de conceptos, particularmente en el campo de las ciencias. A continuación, se dan a conocer algunas de las conclusiones a las que llegaron los autores sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje específicamente en el campo de las ciencias y su relación con las ideas previas:

1. El desarrollo del pensamiento conceptual depende no sólo de los conocimientos previos y las elaboraciones preconceptuales que va estableciendo el estudiante, sino además del desarrollo de las estructuras cognitivas necesarias que posibilitan establecer relaciones de generalización.
2. Aunque las concepciones previas emergen de las actividades prácticas del niño, estas se encuentran influenciadas por la normatividad que establece el adulto; de ahí que compartan universalidad. De esta manera así el niño aún no cuenta con las estructuras que permiten llegar al pensamiento conceptual puede lograr establecer un grado de comunicación con el adulto, siendo la palabra (su sentido) un elemento esencial para conceptualizar distintos elementos más adelante. El aprendizaje escolar es un elemento fundamental que posibilita el desarrollo de las estructuras cognitivas más rápido.
3. Para el caso de esta investigación, los investigadores aducen que para el aprendizaje de las ciencias es necesario examinar las concepciones previas con la que cuentan los estudiantes: *“El modelo elaborado contempla el nivel de partida del desarrollo evolutivo de los alumnos y el nivel a alcanzar, tiene en cuenta el desarrollo histórico de las ciencias y el aprendizaje como elemento que conduce al desarrollo”* (p.113)

4. Algunas prácticas referidas a aquella educación tradicional, puede llegar a dificultar el aprendizaje de conceptos científicos, debido a que pocas veces se estimula al estudiante hacía la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas, mediante la generación de hipótesis, cuestionamientos que constituyan no sólo el interés del estudiante, sino que lo lleven a preguntarse por más.

5. El aprendizaje de conceptos y de forma general cualquier aprendizaje depende de qué tan significativo sea para el sujeto.

6. Comprender, la forma cómo se forman los conceptos científicos y cómo se desarrolla el pensamiento intelectual, es condición *sine qua non* para la enseñanza de los mismos. Debido a que solo un entendimiento de estos procesos puede llevar al maestro a formular y orientar actividades que permitan el desarrollo y acoplamiento de los mismos.

Por otra parte, dentro de la revisión documental de los textos e investigaciones que se habían hecho en el campo de la escritura o las prácticas de la misma figura la realizada por los investigadores en formación July Gualteros y Cesar Pulido para optar por el título de Licenciados en Psicología y Pedagogía, titulada: *Prácticas de lectura y escritura: ¿qué cómo y para qué se lee? en ciclo quinto*. Investigación realizada en la Institución Educativa Distrital INEM Santiago Pérez, Tunal entre el año 2015 y 2016.

Este proyecto de investigación permite dilucidar algunas de las prácticas sobre lectura y escritura que se dan en un escenario escolar. Los investigadores realizaron un recorrido metodológico que les permitió contrastar diversas posturas teóricas sobre la concepción que se tiene acerca de la lectura y la escritura como prácticas culturales y escolares, entre ellas figuran los postulados por Lerner (2001), Cano (2011), Narváez (2013), entre otros y la observación en campo de dichas prácticas, teniendo en cuenta no sólo lo que se ha teorizado sobre estos procesos desde los estándares curriculares propuestos por el MEN, o las investigaciones adelantadas en torno al tema, sino además desde el lugar del maestro, observando la secuencia didáctica y la forma como se trabaja con los estudiantes para lograr potenciar los procesos de lecto escritura, basados en las tensiones expuestas por Lerner (2001), en relación a las disposiciones de lo real, lo posible y lo necesario en materia de las prácticas de lectura y de escritura en un escenario particular como la escuela.

Dentro de los hallazgos encontrados por los investigadores figuran:

- La primera de las tensiones es causada por la discrepancia surgida entre lo que desde los estándares curriculares deben -“saber”, “hacer” los estudiantes en materia de lectura y escritura, y lo que pasa en términos reales con los estudiantes. A demás de mostrar los desafíos del docente para lograr potenciar estos dos procesos, partiendo de la realidad de los estudiantes.
- La segunda tensión que evidencian los investigadores se ve reflejada en la propuesta de la Media Fortalecida, en relación a la vinculación en términos reales de los estudiantes al contexto de la educación superior. Teniendo en cuenta que el planteamiento curricular al interior del énfasis propuesto por la Institución Educativa está pensado en materias oportunas para una licenciatura en Ciencias Sociales, vistas o válidas a partir de sexto semestre, en adelante, y cuya homologación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas sólo es posible a partir de cuarto semestre.
- La tercera tensión alude a los objetivos propuestos por la Media Fortalecida y lo que perciben los estudiantes del mismo, es decir, la Media Fortalecida apunta a la generación de herramientas que les posibilita a los estudiantes la vinculación con la vida laboral y académica; en contraste con lo anterior, los estudiantes declaran un desconocimiento frente a dichas herramientas, lo cual se ve reflejado en la elección que hacen los mismos respecto a sus áreas de profundización, en muchas ocasiones alejadas de sus intereses ya sean laborales o académicos.
- Por último, la cuarta tensión surge de la divergencia en torno a la manera como es concebida la lectura y la escritura por el docente y por los estudiantes. Mientras que para el primero se constituyen como ejes centrales que permiten no sólo el desarrollo de la asignatura, sino también las actividades que fomentan la apropiación, comprensión, discusión e incluso la propagación del conocimiento, para los segundos dichas actividades o procesos “sirven” como medio para el cumplimiento de una tarea específica.

En síntesis, se expone la necesidad de trabajar en los desafíos que subyacen a las prácticas de lectura y escritura, entendidas precisamente como “prácticas” vitales que hacen parte de

la vida social, y que por lo tanto no están ancladas únicamente con las actividades requeridas en la escuela; por el contrario, la escuela debe ser el lugar por excelencia que posibilite vincular dichas prácticas a la vida cotidiana de los estudiantes.

## **Objetivos**

### **General**

- Caracterizar y comprender las prácticas de escritura escolar en estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Distrital Orlando Fals Borda, en clave del desarrollo y apropiación del pensamiento conceptual.

### **Específicos**

- Examinar la puesta de escena del docente en relación con los textos producidos por los estudiantes.
- Identificar los tipos de texto que son implementados por el docente como estrategia didáctica para fomentar la producción escrita de los estudiantes.
- Comprender e identificar el lugar que se le asigna a la escritura como práctica sociocultural y como proceso metacognitivo dentro de los escenarios escolarizados, contrastando la producción escrita de los estudiantes a la luz de la fundamentación teórica y conceptual que gira en torno a los procesos de escritura.

## 1. Introducción a la escritura como práctica socio-cultural y proceso metacognitivo

“Para concretar el propósito de formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita, es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura”

Delia Lerner. 2001

Comprender la escritura como una práctica socio-cultural, susceptible de ser estudiada conlleva a querer entender desde una perspectiva integral sus prácticas, funciones y usos. Del mismo modo, querer realizar un ejercicio interpretativo acerca de sus prácticas requiere como mínimo entender que es una práctica socio-cultural. Dicho de otro modo comprender las prácticas de escritura en general y específicamente la escolar implica en primera instancia conocer que factores hicieron que la escritura se configurara a través del tiempo como una práctica social y cultural instaurada e institucionalizada en la sociedad occidental.

Este último aspecto, es decir, definir la escritura como práctica social pero también **“cultural”** conlleva a realizar un acercamiento que permita conceptualizar el término. Por ejemplo la palabra “social” como categoría de estudio no presenta mayores discrepancias a la hora de entender su significado. Por el contrario el concepto de cultura debido a la amplitud de significados y por ende a su ambigüedad hace necesario ubicar una perspectiva desde la cual poder entenderla.

La palabra, “cultura” es uno de los conceptos cuyo significado en español ofrece una copiosa variedad de alternativas, lo que aumenta la complejidad del término como categoría u objeto de investigación. Para ilustrar lo anterior: se toma de ejemplo algunos de los significados que figuran en el diccionario, significados que van desde comprender la “cultura” como “el conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico”, hasta plantear que la cultura es el “conjunto de modos de vida, costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social.” (RAE)

La aparente ambigüedad del concepto, aduce Narváez, (2013) ha llevado a investigar desde diferentes disciplinas el término. Si bien es difícil lograr un consenso al respecto, también hay un elemento en el que podrían coincidir las definiciones, pues, hablar de cultura o culturas de forma más precisa es hablar desde un lugar específico, es decir, desde el pensamiento occidental.

Siguiendo al autor, los occidentales “les asignamos a los otros algo así como una cultura, la definimos y la comparamos con nuestra cultura occidental (Cuche, 2004, p. 9 y ss. Citado por Narváez, 20013) así pues “es el pensamiento occidental el que nos permite hablar de cultura en otras sociedades y de todos los conceptos derivados de ella: multiculturalismo, interculturalidad, etnocentrismo, lenguaje, etc.” (Narváez, 2013, p.27).

Dentro de las definiciones que el autor rastrea y que engloban el concepto de “cultura” tenemos que algunos la consideran como cultivo de la propia cultura occidental, y otros, como condición mundo-vital del hombre, pasando por aquellos que la ven como contenido (significado) y “cultura” como conducta modo de vida o dimensión de lo social (institución y práctica)” (Narváez, 2013, p. 26)

Cada una de las definiciones anteriores no sólo da cuenta de la amplitud del concepto sino de la dificultad de hallar dicho consenso. Con todo, cada una de estas definiciones entra en concomitancia, pues ya sea en términos de prácticas, comportamientos o modos de ser y hacer, todos ocurren en relación de lo que sucede en un grupo social determinado.

De manera sucinta podría decirse que otro de los elementos comunes en la mayoría de definiciones además del hecho de considerar el concepto de cultura como una construcción occidental, es el aspecto que refiere a la dimensión social, pues al hablar de prácticas y modo de vida de una sociedad se alude directamente a un factor esencial que contribuye y hace posible toda interacción social, dicho elemento no podría ser otro que la **“comunicación”**: en términos simples entendida como la relación que hay entre un “receptor” y un “emisor” en torno a la codificación y descodificación de un mensaje. Es importante señalar que se toma esta definición básica para enfatizar que la comunicación se comprende aquí como interacción y la interacción sólo es posible entre dos o más sujetos.

Por lo tanto, desde esta perspectiva la cultura se entiende como un sistema lingüístico, es decir que no bastaría con la existencia de “un emisor que codifique los mensajes y un receptor que los descodifique, sino que en esta interacción las dos partes deben compartir el mismo código cultural que les permita dar respuestas interpretativas recíprocas”<sup>1</sup> (p. 39).

En otras palabras, la cultura más allá de concebirse como el conjunto de prácticas y valores que hacen parte de un grupo social, se comprende, desde esta perspectiva, como un sistema signifiante que permite la comunicación, reproducción y experimentación de un determinado orden social (Williams, 1982, p 13, citado por Narváez 2013, p. 27). Asumiéndose de esta manera el concepto desde una perspectiva comunicativa, es decir, ya no sólo como un entramado de significados, sino como un lenguaje, por lo tanto, como códigos y narrativas” (Cfr. Narváez, 2013, p. 27).

El concepto de cultura desde esta perspectiva, no se limita a grupos humanos y/o sociales, instituciones o prácticas, sino más bien, como se ha dicho, refiere a formas de codificación presentes en aquello que configura y que hace posible la conformación de un determinado orden social (Instituciones, prácticas y relaciones sociales), lo cual querría decir que ni las instituciones, ni las prácticas sociales, ni los grupos humanos por sí solos podrían generar cultura (p. 28)

Recapitulando, la cultura podría decirse es el marco que posibilita los procesos de codificación, esto, gracias a un proceso de comunicación, en el que se busca dar sentido a las diferentes actividades sociales que hacen parte de la vida humana. Ahora bien, ¿cómo pudo constituirse todo eso que hemos venido llamando cultura?

Desde una perspectiva netamente occidental, las culturas poseen unos rasgos específicos, presentes en la mayoría de sociedades occidentales, los cuales hicieron posible crear una forma de organización que configuró diversas esferas de la vida social, económica, histórica espacial e ideológica (religiosa). Entre ellos se destacan: la agricultura, el

---

<sup>1</sup> Se aborda el concepto de cultura desde un enfoque comunicativo básico, que implica la relación entre un emisor, un código y un mensaje codificado por el emisor que da como producto un código que tiene que descodificar un receptor. Todo esto aplicado ya no a un aparato sino a un grupo o persona, lo cual aumenta su complejidad ya que el emisor, como expone el autor, ya no es sólo quien codifica un mensaje sino quien hace a su vez las veces de interprete; es decir, para que haya verdadera comunicación el código debe ser compartido y esto depende de las competencias culturales, los marcos cognitivos e incluso, las condiciones sociales de cada persona. (Narváez, 2013, p. 39).

sedentarismo, la propiedad privada, el patriarcado y el monoteísmo (Narváez, 2013). Estos rasgos marcaron una forma de relación con el espacio y con el territorio, dando paso a la creación y expansión de ciudades, generando intercambio de mercancías a fin de satisfacer algunas necesidades. El crecimiento de las nuevas ciudades produjo la propiedad privada y con ello vino el factor hereditario instituyéndose un tipo particular de familia, (monogamia) amparados por unas reglas y unos valores que vendrían a determinar sus creencias y su relación con el mundo. Dentro de estas creencias podría figurar el monoteísmo o el matrimonio que no incluyera lazos consanguíneos. Para ilustrar lo anterior Levi Strauss (1985) destaca una “norma que siendo tal, sin embargo es universal, es decir, existe en todas las comunidades humanas. Se trata de la exogamia o prohibición del incesto” (Narváez, 2013, p. 30) aspecto importante que ayuda a comprender como estas normas y valores “no surgen como respuestas a necesidades físicas sino que se fueron instaurando como actividades organizadas semióticamente” Eco (1995, pp. 44-52) citado por Narváez (2013, p. 29). Es decir como actividades dotadas de significado para las sociedades adscritas a ellas.

Además de lo anterior la cultura occidental cuenta con un rasgo particular que es en el que para efectos de este proyecto de investigación interesa enfatizar, el cual es considerado desde esta perspectiva como la base de nuestra civilización, este rasgo es sin duda **la escritura**, en rigor, la alfabética la cual supone un cambio tanto cultural, como mental. (Narváez, 2013)

Al respecto Olson (1998) plantea que “Aunque tanto las tarjas como los dibujos son representaciones gráficas y pueden cumplir funciones similares, esas funciones y estructuras han tendido a divergir a lo largo de la historia: los dibujos siguieron siendo icónicos, y las tarjas se volvieron arbitrarias y convencionales” (p.93).

Las tarjas, haciendo referencia a las fichas contables, iban a marcar un paso decisivo hacia lo que se considera escritura propiamente dicha. En palabras de Harris (1986) ese paso ocurre “cuando los símbolos pasan de ser repeticiones de fichas a ser sistemas de combinación de emblemas o, como parece más acertado, cuando han adquirido una sintaxis” (citado por Olson 1998, p. 97). De ahí su convencionalidad: característica que permitirá al sujeto delimitar el significado del evento que se quiere dar a conocer.

Contrario a lo que se pueda pensar, los sistemas de escritura no son una transcripción del lenguaje oral; podría decirse que su función estaba más relacionada con la creación de un sistema que permitiera comunicar determinado asunto sin dar paso a las ambigüedades. Por ejemplo, algunos dibujos o marcas que podían representar un acontecimiento podrían interpretarse de diferentes maneras de acuerdo a la “lectura” que diferentes sujetos hicieran del mismo.

Para ilustrar lo anterior Mariño (1989, p. 9) citada por Narváez (2013, p. 110) distingue tres tipos de escritura además de la mitográfica y la logográfica: pictográficas, ideográficas y fonéticas.

Dentro de la mitografía, comprendida como un sistema de notación del lenguaje no verbal pueden acogerse las escrituras pictográficas y las ideográficas entendidas como escrituras a través de dibujos que imitan o describen la realidad, teniendo algunas diferencias “La pictografía hace un dibujo interpretativo, mientras que la ideografía lo hace simbólico” (p.110) en otras palabras, la primera es considerada una escritura que describe o imita la realidad, es decir, se basa en la experiencia, para ser más exactos en la interpretación que se tiene de ella, por lo tanto esa representación constituye un asunto mediado por la cultura.

Para ilustrar lo anterior se toma en cuenta el siguiente ejemplo: el dibujo de “un hombre sosteniendo un palo” podría significar distintas cosas de acuerdo a la persona que lo lee. Cabe aclarar que esta interpretación podría variar de acuerdo al sistema de creencias, valores y formas de concebir el mundo, es decir, de acuerdo a los marcos culturales que harían parte de determinada sociedad.

Es así que para una comunidad cuya principal actividad económica estuviera ligada a la cacería, el dibujo podría estar representando la importancia del hombre cazador (Interpretando el objeto con una lanza u otro elemento similar), mientras que para otra comunidad no necesariamente el pictograma estaría relacionado con eso, podrían por ejemplo relacionarlo con la sabiduría (Báculo, bastón etc.). Lo cual hace que un mismo pictograma sea portador de diversos significados. Por su parte la escritura ideográfica pese a que también es una representación gráfica intenta representar más el pensamiento, esto es, la idea que se tiene de la realidad.

A diferencia de las dos anteriores las escrituras fonográficas harían parte de las escrituras logográficas, esto es, aquellas concebidas como un sistema de notación del lenguaje verbal, comprendidas como aquellas que dibujan o describen los sonidos de la lengua. (p. 110) básicamente las escrituras: silábicas, consonánticas y alfabéticas.

Ahora bien, la clasificación anterior muestra una variada gama de sistemas de escritura, todas ellas, podría decirse que al servicio de la comunicación, basadas en sistemas de interpretación simbólica, ya sea que los dibujos representen los sonidos de la lengua o una imagen de la realidad. Podría decirse que en sentido amplio toda escritura es esencialmente logográfica. Al respecto Narváez (2013) alude a lo siguiente:

“Siguiendo con la lógica de lo abstracto, si se considera el logos como unidad de pensamiento y lenguaje, entonces la escritura logográfica adquiere varias dimensiones: en primer lugar, si representa sonidos discretos es equivalente a la fonografía. Pero, en segundo lugar si representa unidades sonoras léxicas (palabras), es logografía propiamente dicha. Pero como, en tercer lugar, las palabras corresponden a unidades de pensamiento, naturalmente, entonces es ideografía. (p. 111)

Retomando, el hecho que una imagen ideográfica pueda representar eventos diferentes para cada persona debido a que su interpretación está sujeta al significado que cada individuo le pueda asignar, el autor advierte que al menos en lo que respecta a la escritura alfabética, lo que permite el evento comunicativo es que tanto la estructura alfabética como la estructura fonológica y semántica sean compartidas por usuarios que las asumen en su forma actual arbitraria, o sea, sin ninguna conexión figurativa, ni física con lo que representan” (Cfr. Narváez p. 121). De esta manera aunque los sistemas de escritura tengan por objetivo la representación de las prácticas orales (Olson, 1998, p. 90) puede decirse que no constituyen una transcripción del lenguaje oral. En otras palabras, la escritura es un modelo para el habla y no una simple transcripción.

En conjunto, la forma como la escritura se ha ido configurando a través de la historia permite concebirla como un objeto social y cultural, con historia, usos y funciones concretas que ha prevalecido a través del tiempo, instaurándose como una práctica que permitió pasar de las representaciones icónicas cuyo significado podría variar de acuerdo a

las experiencias y marcos cognitivos de quien las interpretaba a las representaciones simbólicas y convencionales que posibilitaron delimitar el significado del evento que se quería dar a conocer haciendo posible hablar de ella en términos de práctica social y también cultural al servicio de los seres humanos, comprendiendo las culturas desde una perspectiva comunicativa, como sistemas significantes que configuran y posibilitan la interacción y reproducción de las prácticas, valores y normas que hacen parte de un determinado orden social, y en esta misma línea entendiendo también por qué han ido cobrando importancia a través de los años en diversos ámbitos, incluidos los escenarios escolares, lugar donde las prácticas de escritura son vitales no sólo para que el sujeto pueda acceder a la cultura escrita sino para que el sujeto pueda evaluar y fortalecer sus estructuras cognitivas.

### **1.1. Aproximación a la formación del pensamiento conceptual en relación con los procesos de escritura.**

Dado que el eje central del presente ejercicio investigativo es caracterizar y además comprender las prácticas de escritura que se dan en un grado específico en clave de la apropiación del pensamiento conceptual, será necesario realizar una breve aproximación hacia lo que se comprende como pensamiento conceptual. Esto en aras de poder plantear parámetros que sirvan para entender dichas prácticas

De esta manera podría decirse que la formación del pensamiento conceptual, más exactamente el concepto científico no es algo que se dé espontáneamente en los primeros años del niño; por el contrario, es un proceso intelectual que se va dando en la medida que él va dominando su estructura mental. Inicialmente el pensamiento del niño es de orden perceptual, es decir, sus razonamientos lógicos están dirigidos hacia lo concreto. Situación que le permitirá formar lo que Vygotsky denomina “complejo”. Solo dominando estas estructuras puede pasar, entonces, a un pensamiento abstracto o conceptual. Para que esto suceda es vital que haya códigos que le permitan comunicarse con los adultos, razón por la cual la palabra juega un papel vital en la formación del pensamiento conceptual.

Hablar de pensamiento conceptual, conlleva en primer lugar a especificar aquello que se entiende por “concepto”. A menudo la palabra concepto suele emplearse en los escenarios académicos con el propósito de llevar a los estudiantes a trabajar sobre una idea o noción

específica sobre algo. Este ejercicio mental debe concluir en la comprensión de dicha idea, ejemplo de ello son algunas frases o preguntas que normalmente se pueden escuchar en una clase: “alguien podría definir el **concepto** de...”, “Cuál es la noción o el **concepto** que se tiene frente a”, “Qué **concepción** encontraron sobre”, “Vamos a definir los siguientes **conceptos**”, solo por citar algunas. No obstante, definir un concepto no es una tarea sencilla.

Un primer acercamiento de la definición de la palabra concepto es ofrecido por Vygotsky (1995) a través de sus investigaciones sobre la relación existente entre pensamiento y lenguaje, definiéndolo de la siguiente forma: “Un concepto no es una formación aislada, fosilizada e inmutable, sino una parte activa del proceso intelectual, puesta continuamente al servicio de la comunicación, el entendimiento y la resolución de problemas” (p. 118)

Lo anterior sugiere que los conceptos son producto de una operación mental compleja, que requiere cierta maduración de las funciones intelectuales; de ahí que emitir un concepto sobre algún objeto vaya más allá de poder nombrarlo. En otras palabras, un concepto es una unidad abstracta portadora de significado, de sentido.

Con el ánimo de clarificar la idea anterior y que lo expuesto hasta aquí sea comprensible para el lector, intentaré dar un ejemplo valiéndome de mis propias palabras escritas para explicar en términos más sencillos la definición de concepto. Para ello voy a tratar de definir el concepto de una palabra cualquiera como “Mesa”.

En términos generales podría decirse que la Mesa es un objeto compuesto por dos partes esenciales: la primera, una superficie plana (tabla, vidrio, pasta u otros) que posibilita colocar sobre ella diversos elementos y la segunda, unos soportes que permiten sostener y dar estabilidad a dicha superficie. **La forma** (cuadrada, redonda, rectangular, ovalada, de cuatro pies, de tres, o de uno sólo, dispuesto en el centro para poder dar soporte a la tabla) **el tamaño** (grande, pequeña, de cuatro puestos, de seis de ocho, con cajones, sin ellos, con sillas o no) o **el material** de la que esté hecha (Madera, aluminio, vidrio, piedra, sólo por nombrar algunos) no serán condiciones que afecten en esencia su funcionalidad y significado. En otras palabras, la mesa grande o pequeña, cuadrada o redonda, de madera o de piedra, mientras siga cumpliendo la función de soporte seguirá siendo considerada mesa.

La mesa además de servir para soportar distintos elementos puede estar destinada a cumplir diversas funciones: está la mesa que es utilizada para servir y compartir los alimentos en una casa (comedor), la mesa cuya función es del orden estético, utilizada por ejemplo en el centro de la sala o en un corredor, sirviendo de soporte para elementos decorativos que contribuyan a embellecer o dar calidez a un espacio determinado (fotografías familiares, candelabros, ceniceros etc.) O sin ir más allá la mesa denominada “mesa de noche” la cual se encuentra normalmente en las habitaciones cerca de la cama, utilizada generalmente para colocar en ella los elementos que una persona puede requerir de forma inmediata y por lo tanto preferiría tener a la mano (pastillas, una lámpara, alguna lectura para conciliar el sueño, un vaso de agua etc.)

Para poder escribir el concepto de la palabra mesa tuve que recurrir a la imagen interiorizada que tengo de dicha palabra, pero también a su significado el cual pasa necesariamente por mi experiencia, de esta forma así no hubiese una mesa cerca que pudiese observar y describir, el significado que tengo de ella me permitió poner en palabras escritas lo que considero es una mesa. Es decir, mi pensamiento permitió organizar las ideas que tenía sobre esa palabra en términos de su forma y función y de esta manera lograr escribir lo que en términos generales entiendo por la palabra mesa. Otra persona sin embargo podría haber realizado una descripción diferente aludiendo a otras categorías.

Siguiendo esta línea si se le preguntara a un niño por el concepto de la palabra mesa es posible que en su respuesta se dedicara a señalar el objeto que corresponde a esa palabra. Si se le pidiera que escribiera lo que es una mesa posiblemente el niño recurriría a representar mediante un dibujo las mesas que conoce antes de poder describir de forma detallada el concepto.

Esto sucede como explica Vygotsky (1995) porque la palabra en el niño tiene una función nominativa antes que conceptual, también porque aún no contaría con el dominio de las estructuras cognitivas que le permitirían lograr hacer estas abstracciones.

Los niños desde muy temprana edad están familiarizados con las palabras, y al igual que los adultos se enfrentan a diversas situaciones que exigen un esfuerzo mental que permita dar respuesta a determinadas necesidades. Vygotsky aduce que, los niños no difieren de los adultos y de los adolescentes en la forma de comprender el objetivo sino en la forma como

mentalmente trabajan para alcanzarlo (p. 120). De ahí que las investigaciones realizadas sobre el lenguaje de los niños han demostrado que “durante largo tiempo, la palabra es para el niño una propiedad, y no un símbolo de un objeto; el niño capta la estructura externa de una palabra-objeto antes que su estructura simbólica interna” (Vygotsky, 1995, p. 114)

Esta diferencia estará marcada por el aspecto comunicativo del habla, en palabras de Uznadze (1966) “en el marco de la comunicación interpersonal, un grupo de sonidos adquiere un significado determinado, convirtiéndose así en una palabra o concepto. Sin este aspecto funcional del entendimiento mutuo, ningún grupo de sonidos llegaría nunca a ser portador de significado, y nunca aparecería concepto alguno” (Uznadze, 1966, pág. 76) citado por Vygotsky (1995, p. 120)

Lo anterior por un lado es una muestra clara de cómo el desarrollo del pensamiento se encuentra determinado por el lenguaje y la experiencia sociocultural del niño, esto es, el crecimiento intelectual del niño dependerá en gran medida del dominio del habla socializada, Vygotsky (1995) sería contundente al expresar que más que la palabra en sí misma es el uso funcional que se hace de ella, en otras palabras, la palabra es el medio que dirige la operación mental hacia la resolución del problema. Y por otro lado, “el nuevo uso significativo de la palabra, su uso como un medio de formación de conceptos, es la causa psicológica inmediata del cambio radical en el proceso intelectual que tiene lugar en el umbral de la adolescencia” (p. 125).

Antes de continuar quisiera enfatizar sobre este aspecto, ya que uno de los factores claves para escoger la población focal con la que se trabajó, fue precisamente este cambio que señala Vygotsky en el pensamiento del niño. Hablamos de estudiantes de ciclo III, puntualmente estudiantes de grado séptimo cuyas edades oscilan para el caso particular de los grupos observados entre los doce y quince años. En este sentido el interés del proyecto recae sobre las prácticas de escritura escolar pero teniendo en cuenta el desarrollo y la apropiación que tienen los estudiantes del pensamiento conceptual.

Siguiendo al autor, antes de la pubertad, es decir, en estadios anteriores, el uso funcional de signos puede exceder la capacidad mental del niño pues sus operaciones mentales difieren de los razonamientos que puede alcanzar el adulto. En este sentido, aunque puedan referirse a un mismo objeto, el niño piensa de un modo distinto al adulto; antes que el niño pueda

hacerse consciente del papel simbólico de la palabra la utiliza como un atributo de las cosas. Pese a ello, logra haber un entendimiento mutuo, dado que los dos, tanto el niño como el adulto comparten un código por demás arbitrario, pueden referirse al mismo objeto solo que en contextos diferentes, como se mencionó párrafos atrás para el niño la palabra obedece al orden de lo concreto, en el adulto a lo conceptual.

Así pues, el uso del lenguaje, específicamente de la palabra será un aspecto clave en lo que se refiere a la formación del pensamiento conceptual. Vygotsky argumenta que aunque el adolescente forme y use correctamente un concepto notará cierta dificultad a la hora de poder expresarlo con palabras. Los signos, en este caso las palabras, están adscritas al lenguaje, razón por la cual Vygotsky formula que cuando el niño representa algo (dibujos, palabras escritas) lo hace así lo que escriba no se parezca a lo que ve, por el contrario utiliza un signo que “represente” aquello que conoce. (Cfr.Vygotsky, 1995) (Se retoma el ejemplo de la mesa). De esta forma la dificultad de poder expresar un nuevo concepto con palabras podría devenir según el autor de “la contienda entre el concepto y la imagen que dio origen al nombre, la imagen se va perdiendo poco a poco; se desvanece en la conciencia y la memoria, y el significado original de la palabra acaba perdiéndose” (p.142).

Caracterizar las prácticas de escritura de estos estudiantes ayudaría en principio a identificar a través de sus producciones escritas la apropiación de los conceptos que se supone empiezan ellos a interiorizar. ¿Por qué a través de la escritura? Porque la escritura como asevera Jurado (1992) es un proceso de abstracción que obliga al sujeto a revisar sus propios dominios cognitivos, escribir implica que el sujeto reorganice las ideas que tiene y evalúe que tanto comprende un tema o un concepto.

Volviendo al ejemplo sobre el concepto de la mesa, escribir lo que significaba la palabra “mesa” implicó una serie de procesos que ayudaron a darle forma a aquello que se pretendía expresar, entre ellos revisar en mi memoria de largo plazo la imagen que tenía de mesa y con ello la experiencia y lo que representaba para mí esa palabra.

De este modo para empezar a escribir, tuve que pensar en la audiencia a quien iba dirigido el texto, por lo cual debía ser lo más clara y específica posible. Una vez organizadas las ideas que podrían posibilitar describir el significado de la palabra mesa fue necesario pensar en la estructura o la secuencia que tendría el texto por ejemplo, un párrafo de inicio

donde pudiera establecer lo que era una mesa en términos generales, es decir, las partes que la componen, seguido por un párrafo que diera cuenta de su esencia y funcionalidad, esto es, que la forma o el tamaño en sí mismos no podrían determinar el objeto, para finalmente concluir con un párrafo que diera algunos ejemplos sobre los tipos de mesas que conozco.

Lograr plasmar por escrito una idea conlleva a tratar de comprender la misma, teniendo en cuenta que para que el texto sea comprensible debe contar con unos elementos gramaticales, semánticos y sintácticos que ayudaran a darle forma al contenido. De esta manera una buena forma de evaluar la apropiación y comprensión de un concepto es a través de la escritura.

Un asunto clave respecto a la formación del pensamiento conceptual, más exactamente del concepto científico recae sobre el aprendizaje mediado, organizado y sistematizado que se construye en la escuela, cabe aclarar que aunque el niño aprende en la escuela desde sus primeros años, las funciones intelectuales que constituyen la base psicológica del proceso de formación de conceptos se encuentran listas alrededor de la adolescencia como se mencionó párrafos atrás.

Retomando el asunto sobre el aprendizaje formal que se da en la escuela, se advierte que el desarrollo de las estructuras mentales y cognitivas que posibilitan la formación del pensamiento conceptual no bastarían en sí mismas para asegurar la formación de conceptos científicos. Dicho de otra manera, aunque el sujeto se encuentre en la etapa de operaciones formales que entra en correspondencia con el rango de edad del adolescente donde Vygotsky (1995) sitúa este cambio en el pensamiento, es preponderante que los aprendizajes concernientes a la formación de conceptos estén dirigidos hacia la consecución de objetivos, de metas por alcanzar. Por consiguiente los aprendizajes que implican procesos de organización, clasificación y categorización de elementos, encaminados a la indagación, experimentación, generación de hipótesis y resolución de problemas resultan un insumo para el desarrollo del pensamiento conceptual.

Desde esta perspectiva se comprende el desarrollo del sujeto como un cúmulo integrado por elementos hereditarios y genéticos pero también de experiencias, producto de un complejo social e histórico acumulado durante el trascurso de la vida del sujeto, el cual refleja en

cada estadio el pasado que incorpora (Vygotsky, 1995, p. 138). Por lo cual sus experiencias previas sean un factor esencial en la construcción de nuevos aprendizajes.

En suma, entender el desarrollo del pensamiento conceptual y la manera como las estructuras intelectuales del sujeto intervienen en los procesos de aprendizaje, es un paso que contribuye a la comprensión de la forma como el sujeto accede al código escrito. La escritura en general y particularmente la académica implica el reconocimiento y apropiación de ciertas leyes que le permitiría al estudiante no sólo el reconocimiento de diversos textos sino el acceso a la formalización del pensamiento. Hecho imperante que posibilita entender la escritura como una práctica social mediada pero también como un proceso.

El siguiente apartado por lo tanto siguiendo la línea anterior permitirá situar la escritura como un proceso intelectual y metacognitivo cuyo aprendizaje supera los límites del reconocimiento y descodificación de marcas impresas, lo cual implica entender su acceso y aprendizaje más allá de un uso meramente instrumental.

## **1.2. La escritura como proceso metacognitivo**

La escritura además de ser considerada una práctica social, es también una práctica institucionalizada en el ámbito escolar y académico; razón por la cual es necesario hablar de ella también en términos de proceso metacognitivo ya que su adquisición lleva al estudiante a involucrar no sólo su estructura biológica, sino también su estructura mental.

Dentro de las diversas teorías que se han dedicado a estudiar y comprender la forma cómo es adquirido el código escrito figuran aquellas que señalan que su adquisición consiste en el dominio del conjunto de signos gráficos relacionados con los sonidos, también están las corrientes más tradicionales centradas en los aspectos relacionados con la descodificación de las marcas impresas, enfocándose en los aspectos más superficiales de la escritura, es decir, de orden caligráfico y psicomotrices, más que por los aspectos textuales, comunicativos e incluso lingüísticos que se relacionan con el proceso. (Cfr. Cassany, 1989, p.60)

Sin embargo, estas ideas tradicionales no son las únicas que han incursionado en la investigación sobre la adquisición de la escritura, están aquellas que más allá del proceso de

descodificación resaltan aspectos textuales y comunicativos presentes en el proceso escritural. Entre ellas se cuentan dos teorías dedicadas a comprender la forma como se adquiere el código escrito.

La primera de ellas formulada por Frank Smith (1983), quien partiendo de algunos postulados en el campo de la psicolingüística y la psicología del aprendizaje en relación con el código oral, establece que lectura y escritura son en efecto dos procesos que van de la mano; así pues en la lectura el lector, en este caso el estudiante puede encontrar presentes todos los elementos que requiere para adquirir el código escrito, entre ellos, los signos ortográficos y sintácticos que ayudan a dar sentido y coherencia al texto escrito.

Para explicar lo anterior Smith (1983) citado por Cassany (1989) compara la adquisición del código escrito con la manera en que es adquirido el código oral, es decir, al igual que el niño aprende a hablar estableciendo relaciones comunicativas con las personas que considera cercanas, el escritor puede aprender a escribir leyendo los textos que puedan causarle algún interés. Sin embargo, aduce el autor que no necesariamente todo buen lector se convierta o sea un buen escritor. Para ilustrar lo mencionado anteriormente y siguiendo la idea de la adquisición del lenguaje oral, Smith encuentra que los niños inicialmente emulan la forma de expresarse o de hablar de aquellas personas que consideran importantes para ellos o bien, de los grupos sociales a los que quieren pertenecer (padres, hermanos, amigos e incluso, explica el autor, sus superhéroes o personajes favoritos) (p.68)

De esta manera se establece que el código escrito más que aprenderse, en el sentido de memorizarse, se adquiere de forma espontánea, esto es, sin esfuerzo e inconscientemente. Para ello, advierte Smith (1983) citado por Cassany (1989) el lector no debe leer como un lector sino como un escritor, de manera que al leer se establezca un compromiso con el autor del texto; en otras palabras, el lector podrá interactuar con él, realizando inferencias, centrándose más en su contenido que en su forma, así el autor no sólo está enseñando cómo se usa el lenguaje escrito (ortografía, expresiones lingüísticas, gramática) sino que está escribiendo todo lo que posiblemente el lector desearía escribir (p. 69).

Recapitulando, el texto le va proporcionando al lector los saberes necesarios para producir un texto escrito. Cabe anotar que para que un texto sea coherente para otros es importante el aprendizaje de las marcas gramáticas, lingüísticas y semióticas que posibilitan darle

sentido al mismo; no obstante, estos conocimientos cobran sentido para quienes ya tienen dominio del código, pues antes de ellos, discriminar el uso de mayúsculas o conocer las partes de una oración no tendrá mucho sentido para quienes están empezando a leer, en cambio este protolector puede desviar su atención más a la memorización de las palabras, centrándose en la forma del texto y no en su contenido.

La segunda teoría formulada por Stephen Krashen en una línea similar a la anterior, realiza la comparación entre la forma cómo se adquiere el código escrito con la manera como se adquiere una segunda lengua. En este sentido, para Krashen la única forma de adquirir el código es mediante lo que él denomina *Input comprensivo*, es decir, “la comprensión de mensajes elaborados con el código que se quiere dominar” (Cfr. Cassany, 1989, p. 71) cuyo eje central es la comprensión de lo que se dice y no la forma que tiene el texto.

Krashen en concordancia con Smith, parte de la idea de diferenciar: los conocimientos adquiridos de los aprendidos, siendo los primeros los que ocurren de forma inconsciente y los segundos los que se obtienen de forma consciente, pertinentes para modificar o corregir los textos producidos. Aquí entrarían a jugar elementos lingüísticos que Smith ya habría mencionado (sintácticos, ortográficos y semióticos) que las personas que ya tienen dominio sobre el código comprenden.

Hasta aquí el input comprensivo de Krashen se asemeja a la manera como Smith entiende el aprendizaje espontáneo, en cuanto a la adquisición del código escrito, lo que lleva a concluir que es a partir del input que el estudiante puede construir las reglas gramaticales que más adelante usará en sus textos escritos. Sin embargo, desde esta teoría no basta con el input comprensivo entendido como el conjunto de textos codificados en la lengua por adquirir que el individuo escucha o lee, sino que además son necesarios otros dos elementos *el organizador* y *el filtro afectivo*

El organizador define el autor, se relaciona con aquella parte del cerebro del estudiante que estructura y memoriza de forma subconsciente el sistema de signos que conforman la nueva lengua. En cuanto al filtro afectivo, relacionado con la motivación, se entiende como la parte del cerebro que le permite al estudiante seleccionar del input la información que llegará al organizador (Cfr. Cassany p. 75).

El interés del lector sobre los textos que lee podrá determinar la forma como se desarrolle su proceso escritor. Se aboga desde éste punto por una lectura por placer, centrada más en el contenido que en la forma. De no ser así la información seleccionada por el input y el filtro afectivo no dispondrá de elementos suficientes para que el organizador pueda inducir el sistema del código.

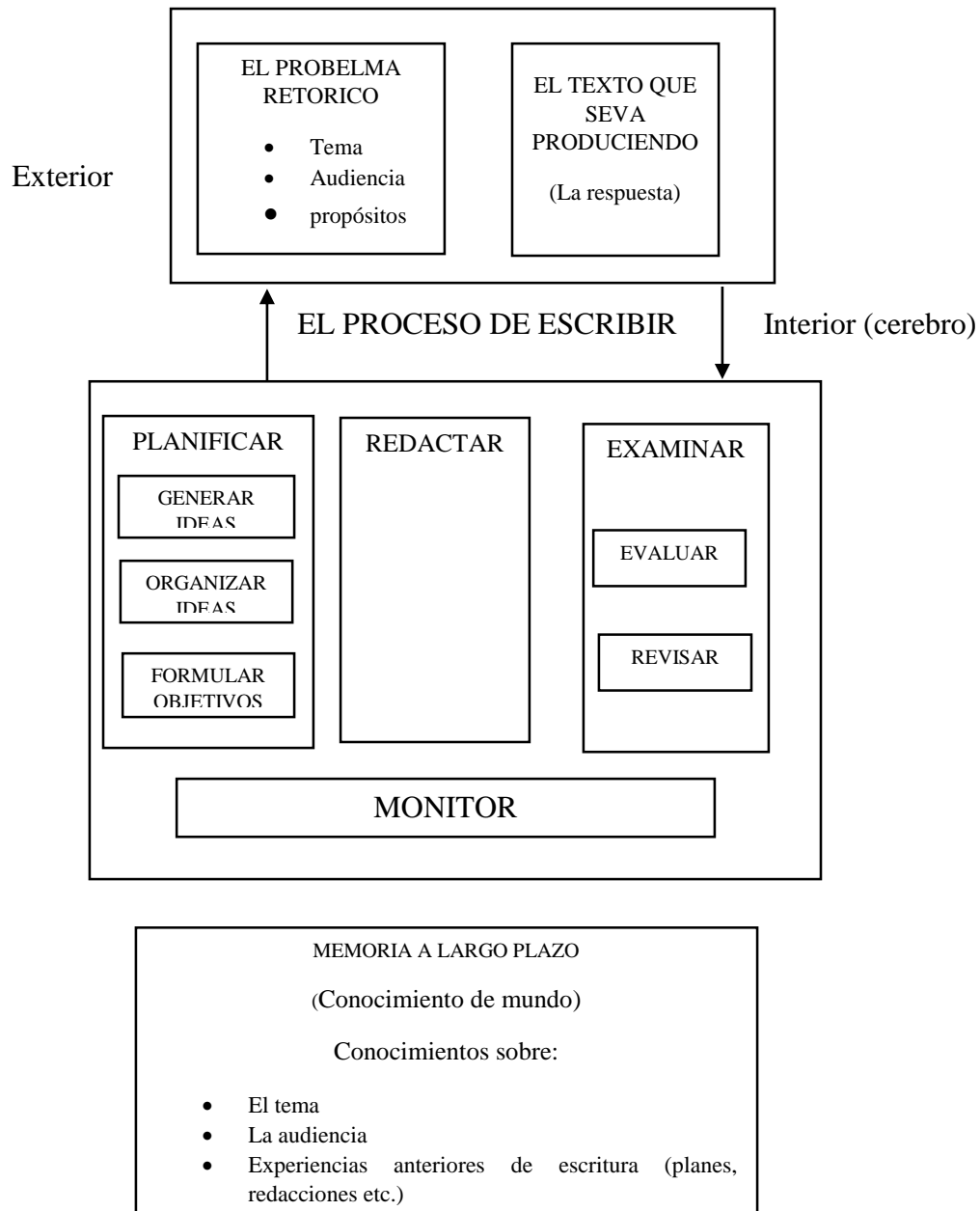
Por otro lado, el autor expone que el conjunto de reglas lingüísticas y gramaticales que aprende el estudiante, aunque necesarias, para la producción de textos dada la estructura del código escrito (el texto debe defenderse solo, ya que no está el autor para indicar que lo que interpreta el receptor, es en efecto lo que el autor quiere decir, a diferencia del lenguaje oral), no puede convertirse en el eje central de la enseñanza del código, pues como se ha ido mostrando memorizar las reglas no puede asegurar que el estudiante escriba correctamente.

Finalmente, el autor, dados los argumentos anteriores, aduce que, si la adquisición del código ocurre como la adquisición de una segunda lengua, sólo es posible adquirir la escritura a través de la lectura. Se aclara desde estas dos teorías por qué la escritura es un proceso adquirido más que uno aprendido.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior, que la escritura es un proceso que se adquiere, al menos desde esta perspectiva de forma inconsciente, es imperante hablar de lo que implica el proceso cognitivo que participa de la composición de un texto.

Para ello se toma como ejemplo uno de los modelos cognitivos retomado por Cassany (1989) en su texto *Describir el escribir*, llamado modelo protocolario, el cual fue formulado por Linda Flower y John R. Hayes (1980 y 1981) y es representado *grosso modo* como sigue:

## SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN



Véase Cassany (1989)

Como se puede evidenciar, desde esta perspectiva se plantea que inicialmente todo escritor en el proceso mismo de composición, se enfrenta a una serie de procesos y subprocesos mentales organizados que permiten la producción del texto escrito.

Tal como aparece plasmado en el cuadro anterior, este modelo se compone de tres procesos básicos: *una situación comunicativa, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos*

*de escritura* del mismo. Estos procesos involucran su vez otros subprocesos como son: *el problema retórico y el texto que se va produciendo*, los cuales ocurren o hacen parte de lo que los autores denominan la situación comunicativa, entendida como el conjunto de elementos externos al escritor (audiencia, el problema que se plantea, el canal de comunicación, el propósito del emisor, entre otras).

Contrario a la situación comunicativa, los otros dos procesos y subprocesos se van produciendo al interior del cerebro del escritor; verbigracia, la memoria a largo plazo le proporciona al escritor no sólo información sobre los conocimientos guardados acerca de los elementos externos anteriormente mencionados sino, además, información acerca de las diversas estructuras textuales que puede utilizar (Cfr. Cassany, 1989, p. 154).

Por su parte, durante los procesos de escritura que emprende el escritor, este se ve enfrentado a tres subprocesos mentales que obedecen a las funciones de: *planificar* (representación mental, de las informaciones que tendrá el texto), *redactar* (transformación de las ideas representadas en la fase anterior en lenguaje visible y comprensible para el lector) y *examinar* (decisión consciente del escritor de verificar lo que ha producido). Todo esto supervisado por la función de otro subproceso denominado *monitor*, encargado precisamente de controlar y regular las acciones de dichos procesos (pp. 150-153).

Aunque los autores señalan un orden específico, e indican que los procesos mentales de composición de un texto escrito ocurren de forma ordenada, jerarquizada y concatenada, no dejan de lado que cada uno de estos procesos y subprocesos puede actuar, en cualquier momento que el escritor lo requiera y pueden ir y venir durante toda la composición del texto.

En síntesis, aunque desde las posturas tradicionales sobre la adquisición del código escrito se preponderen aspectos relacionados con la descodificación de marcas impresas, centrando su interés en elementos de carácter instrumental que han conllevado a la percepción de que aprender a escribir podría limitarse a tener “buena letra” y “buena ortografía” cada vez tienen más peso aquellas teorías que reconocen no sólo distintos modos de aprender y llegar al conocimiento sino distintos procesos y subprocesos involucrados en el aprendizaje de la escritura entendida no solo como una habilidad, sino como un proceso que se va desarrollando.

Este último aspecto considerado clave para reformular y reflexionar acerca de la enseñanza del código escrito en el aula, lugar en el cual se enfocaron las observaciones del presente proyecto investigativo, con la finalidad de comprender e identificar el lugar e importancia de una práctica social como esta y su incidencia en la producción escrita de los estudiantes. Con todo, lograr comprender las prácticas de escritura que se dan en un espacio escolarizado y con ello la forma como los estudiantes asumen el proceso de escritura, pasa necesariamente por intentar comprender lo que se concibe como texto escrito.

Esclareciendo algunas cuestiones sobre la formación del pensamiento conceptual y el conjunto de relaciones que se pueden establecer entre la adquisición del código escrito y las estructuras mentales que requiere la elaboración de un escrito se abordará a continuación algunos elementos que pueden servir de parámetros que permitan diferenciar la estructura del lenguaje escrito.

### **1.3. ¿Qué entendemos por producción escrita?**

Hablar de prácticas de escritura en un contexto escolarizado supone examinar varios aspectos que van desde la forma cómo los estudiantes aprenden a escribir, es decir, comprender los procesos cognitivos que intervienen y cómo esto se relaciona con su producción escrita hasta identificar los factores a nivel social, cultural, psicológico e institucional que hace que un ejercicio como la escritura pueda llegar a considerarse un práctica social.

Hasta el momento los acápites anteriores han permitido una breve exposición acerca de la adquisición del código escrito entendido como un proceso intelectual y metacognitivo a la luz de la formación del pensamiento conceptual. Esto con el propósito de comprender por qué aunque se hable de la escritura en términos de práctica social y cultural vigente y presente en distintos escenarios que no podrían limitarse sólo a los escolarizados, tampoco podría fácilmente desligarse de ellos. La escuela y el maestro como se ha dicho juegan un papel decisivo en la formalización de los aprendizajes, razón por la cual Vygotsky relacionaba la formación del concepto científico con el aprendizaje sistematizado y organizado producto de reglas que hace parte del conocimiento que se construye en la escuela.

Dado que las observaciones hechas con el fin de caracterizar las prácticas de escritura se hicieron en un contexto escolar específico y para ello se examinaron algunas de las producciones escritas realizadas por los estudiantes de grado séptimo con el propósito de comprender no sólo sus prácticas de escritura sino la incidencia de las mismas en su producción escrita se realizara a continuación un par de aclaraciones sobre lo que se entiende como texto escrito, ya que para efectos del presente trabajo se habla de escritura particularmente escolarizada, formal o académica, entendida precisamente como aquella que se da en el aula.

El acceso al código escrito implica algunos desafíos para quien lo está aprendiendo, uno de ellos radica en lograr diferenciar el lenguaje escrito del oral.

Wallace Chafe (1982) citado por Renkema (1999) establece dos factores que diferencian el discurso oral del escrito: “primero escribir lleva más tiempo que hablar, y segundo el autor no tiene contacto con el lector” (p. 113).

Con respecto al primer factor se evidencia por ejemplo que al discutir de forma oral un determinado asunto tanto el emisor como el receptor comparten algunos elementos paralingüísticos que pueden ayudar a captar la atención del receptor y posibilitar que éste reciba correctamente el mensaje, por ejemplo la entonación y los gestos que emplea el emisor han de completar en muchos casos aquello que aún sin palabras el emisor es capaz de decir. Contrario a lo anterior y aludiendo al segundo factor mencionado por Wallace, en el discurso escrito el autor está separado de su interlocutor, es decir, no está presente para explicar lo que éste quiere decir a quien lee el texto. Esta situación obliga al escritor a recurrir a unos criterios textuales que le posibilitan hacerse entender, en otras palabras darle una voz coherente al texto escrito.

Al respecto Renkema (1999) hace alusión a los siete **criterios de textualidad** expuestos por Robert-Alain de Beaugrande y Wolfgang Ulrich Dressler, en su libro “Introducción a la lingüística del texto” (1997) para referenciar lo que hace que un texto escrito pueda ser considerado con tal. Dicho de otro modo, el texto escrito debe estar dotado de sentido y coherencia tanto para quien escribe como para aquel a quien va dirigido. Esta coherencia está dada por la existencia de una serie de “conexiones” entre las oraciones que componen el texto. A continuación se describen los siete criterios citados por el autor:

1. **Cohesión:** “es la conexión que surge cuando la interpretación de un elemento del texto depende de otro elemento dentro de éste” (p. 52).
2. **Coherencia:** “es la conexión que produce algo fuera del texto. Este “algo” es habitualmente el conocimiento que se supone tiene el oyente o lector” (p. 53).
3. **Intencionalidad:** “significa que los autores y hablantes deben tener la intención consciente de lograr objetivos específicos con su mensaje v.g. transmitir información o refutar una opinión... cuando no se asigna ninguna intención, la secuencia de palabras se transforma en el equivalente a una página de palabras al azar, no muy distintas de las prácticas de caligrafía de los alumnos en la escuela primaria” (p. 54).
4. **Aceptabilidad:** “exige que una secuencia de oraciones sea aceptable para la audiencia destinataria a fin de ser considerada como un texto” (p. 54).
5. **Informatividad:** “Un texto debe contener información nueva. Si un lector sabe todo lo que contiene el texto, éste no califica como tal. Así si un lector no comprende lo que está en el texto este tampoco califica como tal” (p. 54).
6. **Situacionalidad:** “es esencial para la textualidad. Por lo tanto es importante tener en cuenta la situación dentro de la cual el texto es producido y considerado” (p. 54).
7. **Intertextualidad:** “significa que una secuencia de oraciones se relaciona por forma o significado con otra secuencia de oraciones. Este capítulo constituye un texto porque se relaciona con los otros capítulos de este libro. Y este libro es un texto, porque integra el grupo de los textos introductorios académicos” (p. 54).

Un texto escrito sin importar los signos de puntuación que empleé o la ortografía de las palabras que utiliza, aspectos importantes para el escritor experto pero no muy visibles en aquellos que empiezan a familiarizarse con la escritura, si cuenta con estos criterios puede ser entendido como un texto escrito. Se hace mención a los aspectos ortográficos y caligráficos debido a la población focal con la cual se trabajó. Más adelante el lector podrá constatar algunas de las producciones escritas de los estudiantes de grado séptimo, las cuales sirvieron de insumo para el análisis y confirmación de estos criterios. En ellas se evidencian aún falencias a nivel sintáctico y ortográfico asociado a diversos factores, lo que no implica necesariamente que sus producciones no puedan ser consideradas textos escritos.

Como se mencionó el párrafo anterior, diversos factores intervienen en las prácticas de escritura escolar de los estudiantes, algunos de ellos se encuentran directamente relacionados con la forma como son asumidos los procesos de escritura en estos contextos. Un acercamiento a estos escenarios puede brindar un panorama general que contribuya a comprender tanto las prácticas de escritura que se dan en un contexto específico como la importancia de las mismas para el fortalecimiento y potenciación de estos procesos. Sin embargo, para comprender las dinámicas que surgen en el aula de clase alrededor del aprendizaje y uso de la escritura como medio para acceder a diversos conocimientos es necesario también aproximarse a la normatividad institucional a la que están supeditados de cierta forma los procesos de enseñanza- aprendizaje, esto con el objetivo de examinar de forma integral las prácticas de escritura y sus coyunturas.

#### **1.4. Implicaciones de la escritura escolarizada**

Teniendo en cuenta que el objetivo central de este proyecto investigativo recae sobre la caracterización y comprensión de las prácticas de escritura escolar en relación a la formación y apropiación del pensamiento conceptual, se ha buscado establecer algunos fundamentos que permita en primer lugar, ubicar la escritura como una práctica social y cultural instaurada e institucionalizada tanto en los escenarios escolarizados como fuera de ellos. Al respecto es preciso aclarar que aunque el interés central sea la caracterización de las prácticas de escritura escolar no podría dejarse de lado la consideración de entender que la escritura es ante todo una práctica social, por lo tanto, comprender sus prácticas implica también comprenderla como una práctica socio-cultural.

En segundo lugar, dado que esta caracterización de las prácticas de escritura escolar se hace en clave de la apropiación del pensamiento conceptual, fue necesario aludir a algunos aspectos que permitieran comprenderla además de una práctica como un proceso metacognitivo que involucra las funciones intelectuales del sujeto.

Siguiendo esta línea, el hablar de prácticas de escritura **escolar** implica reconocer algunos factores concernientes al contexto en el que se efectuó la observación. Estos factores incluyen aspectos formales y normativos establecidos como parámetros e torno a qué se debe enseñar, cómo hacerlo y cuál sería el sentido o la intención de hacerlo. Sin embargo, antes de pasar al apartado de lineamientos y estándares curriculares se dará paso a una

breve exposición sobre la escritura escolar y el por qué se buscó realizar esta caracterización en un contexto escolarizado.

Partiendo de la idea que el ser humano es por excelencia un sujeto cognoscente, en constante interacción con el mundo que lo rodea y que por lo tanto está en capacidad de aprender desde sus primeros años de vida y en el transcurso de esta, podría decirse que “no sólo en la escuela se aprende”. Sin embargo, la escuela como se ha venido insistiendo representa un lugar de vital importancia con respecto a la manera en la que los aprendizajes son organizados y estructurados, interviniendo en el desarrollo de las estructuras cognitivas del sujeto.

Fabio Jurado (1992) sostiene que “en la experiencia de la escritura más exactamente en su aspiración hacia los procesos intelectuales superiores, esto es, los procesos de abstracción en el acceso a los saberes, donde más se acentúa esta tensión entre el pensamiento y su intento por hallar una forma de contenido; la escritura obliga al sujeto a evaluar y revisar permanentemente sus propios dominios cognitivos. (p. 38)

Es por ello que para el autor la escritura es un proceso semiótico que reestructura el pensamiento. Este aspecto es considerado relevante a la hora de comprender la producción escrita de los estudiantes y sus dificultades para poner por escrito ese conjunto de significaciones que hacen parte del conjunto de conocimientos o de saberes que ha construido. Al escribir un texto el sujeto ordena sus ideas, toma posición, se cuestiona, se obliga a preguntarse ¿qué quiere decir?, ¿con qué objetivo? y ¿para quién escribe? "al reescribir, lo que hemos dicho", anota Barthes, "nos protegemos, nos vigilamos, censuramos, tachamos nuestras tonterías, nuestras suficiencias (o nuestras insuficiencias), nuestras vacilaciones, nuestras ignorancias... "(Barthes, 1983, pág. 12): al reescribir, nos autoevaluamos. (Jurado, 1992, p. 39).

Estos procesos de escritura, cobran sentido particularmente en los contextos escolares, no porque solo en la escuela se escriba o se aprenda, sino porque es allí mediante ese aprendizaje formal en el que el sujeto está expuesto a cierta rigurosidad y sistematización que a través de los textos escritos que pide el profesor y el trabajo orientado por el mismo alrededor de esa producción, constituye una herramienta indispensable que ayuda a potenciar las funciones intelectuales del estudiante.

Jurado (1992) menciona que lo que hace un escritor al tachar, reconstruir un texto, citar, releer entre otras cosas, es revelar la potencialidad del lenguaje al escribir está en dialogo con lo que dice y lo que está por decirse. De esta manera para el autor “cuando no hay comprensión de un texto complejo el mejor reto es tratar de escribir sobre él, porque la escritura orienta, esclarece en su esfuerzo de universalidad, interroga una y otra vez, discute y dialoga con uno mismo, hace retornar al texto anterior” (p. 39). De ahí que los procesos de escritura formal como resúmenes, ensayos y reseñas entre otros, resulten indispensables para fomentar este proceso metacognitivo.

Cabe resaltar que estas elaboraciones siempre deben estar orientadas hacia la consecución de unos objetivos, de lo contrario su incidencia en el desarrollo y potenciación de las facultades intelectuales del sujeto no se verían reflejadas de la forma que se espera, me explico, si por ejemplo el docente pide a sus estudiantes un resumen ensayo o cualquier otro texto a propósito de un tema específico que se pretenda abordar en la clase, pero no hay un trabajo riguroso y concienzudo frente al por qué y para qué trabajar sobre esa estructura podría conllevar a tomar la escritura como un proceso instrumental y mecánico que no le permite ir más allá al estudiante de la transcripción literal de otros textos, pasando por alto estos procesos de reestructuración intelectual.

Recapitulando, se ha procurado en primera instancia hacer en este capítulo un acercamiento a la escritura como práctica sociocultural el cual se espera haya servido al lector para situarla como una práctica institucionalizada al servicio de la sociedad, partiendo de concebir la cultura como un sistema lingüístico determinado por códigos semióticamente compartidos.

En segundo lugar teniendo en cuenta que el objetivo es la caracterización de las prácticas de escritura escolar enfatizando en el desarrollo y apropiación del pensamiento conceptual se procuró una aproximación a la forma como es desarrollado un concepto y su relación con el uso significativo de la palabra, en relación a los procesos de escritura específicamente la académica la cual se produce en un escenario escolarizado.

Parte de este recorrido sirvió también para explicar al lector por qué se pensó en esta población ubicando un cambio en la estructura de su pensamiento justo en esta etapa (adolescencia) y por qué se decidió hacer la observación en un contexto escolarizado que

permitiera comprender cómo la escritura es un proceso o mecanismo que ayuda al estudiante a estimular su apropiación conceptual. Todo esto abordado en los capítulos siguientes a través de sus prácticas de escritura académica. Sin embargo, aún no se ha explicado por qué se escogió el área de Ciencias Sociales para realizar el proyecto de observación lo cual se hará a continuación.

Una de las razones obedece al interés de poder registrar las prácticas de escritura que se dan al interior del aula en una asignatura diferente al área de Lenguaje, campo al que se le adjudica la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir. Si bien es cierto que su enseñanza compete a esta área, la lectura y la escritura como práctica socio cultural trasciende este espacio, por lo tanto la potenciación y fortalecimiento de estos procesos incumbe a todas las áreas que forman parte del currículo escolar.

¿Por qué en Ciencias Sociales?

El área de Ciencias Sociales dadas las características epistemológicas y conceptuales sobre las que esta edificada y debido a la amplitud de contenidos que hacen parte de su quehacer y de los saberes que allí transitan, la convierte en un campo de acción y de formación polifacético y multicultural que permite entender la realidad desde tres ejes centrales: 1. Relaciones con la Historia y la cultura, 2. Relaciones espaciales ambientales y 3. Relaciones ético políticas.

Se ha insistido a través de estas páginas en considerar la escritura como una práctica social y cultural con historia usos y funciones específicas al servicio de la sociedad, considerada además una herramienta que posibilita el acceso a la cultura escrita y a diversos conocimientos, desde esta perspectiva pareció muy pertinente escoger un espacio académico comprometido con la conceptualización y comprensión de diversos fenómenos sociales, históricos y políticos que hacen parte de la sociedad.

Por otro lado las Ciencias Sociales son consideradas por el MEN como Ciencias de la comprensión y siendo el objetivo de este proyecto no sólo caracterizar sino comprender las prácticas de escritura se consideró importante hacerlo en un espacio académico interesado y caracterizado por comprender e interpretar la realidad un ejercicio similar al que se busca con esta aproximación.

De acuerdo con lo anterior y con el propósito de entender mejor este espacio académico se emprenderá en el próximo capítulo un recorrido por algunos de los planteamientos formulados por el Ministerio de Educación Nacional en materia de lineamientos curriculares y estándares por competencias dirigidos hacia el fortalecimiento y potenciación de los procesos de enseñanza y aprendizaje los cuales tienen en cuenta distintos factores relacionados con las diversas formas de aprender que tienen los sujetos y el desarrollo y maduración de sus estructuras cognitivas de acuerdo con sus edades.

De esta manera las prácticas de escritura en los escenarios escolarizados están atravesadas por distintos factores que intervienen en la forma cómo se dan y se conciben las mismas en estos contextos. Uno de esos factores pasa necesariamente por la normatividad. Por esta razón como se mencionó anteriormente el siguiente apartado estará dedicado a establecer un recorrido por los estándares básicos que competen el área de Ciencias Sociales en correspondencia con los estándares básicos por competencias del área de lenguaje que rigen la adquisición y desarrollo de los procesos de escritura de acuerdo con el grado en el que se encuentre el estudiante, para este caso los que rigen para ciclo III específicamente grado séptimo.

## 2. Estándares por competencias y lineamientos curriculares, ciclo III, para el área de Ciencias Sociales

Hablar de educación en un contexto latinoamericano, específicamente en un país como el nuestro, implica pensar el concepto mismo de forma integral. Lo cual conlleva a examinarlo a partir del derecho y las normas que hacen posible garantizar sus fines. Así pues, desde la constitución política se establece que “La educación es **un derecho de la persona** y un **servicio público** que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución política, 1991, artículo 67).

Esta definición es un primer acercamiento a comprender la educación como un hecho social, además de plantearse como un “derecho” inherente al ser humano, por lo tanto, asequible a todas las personas que habitan el territorio nacional sin importar su condición social, raza, religión u otras. Pero además de ser un derecho se establece que es un “servicio” público, esto es, se comprende como un conjunto de actividades dedicadas a satisfacer unas necesidades sociales específicas, de la comunidad. Definición que no necesariamente discrepa con la condición de derecho que se tiene, pues la Educación al menos constitucionalmente se dice que es un asunto que concierne al Estado, la sociedad y la familia. Siendo el primero responsable de servir, prestar y garantizar que se cumpla ese derecho, así como de garantizar que se preste dicho “servicio”. No obstante, dadas las intenciones del presente trabajo no se ahondará en este aspecto

Retomando la idea de cómo se concibe la educación la Ley general de Educación por su parte expone que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994, p. 1).

Lo anterior sitúa al ser humano como un sujeto dinámico, en constante proceso de formación, esto es, que aprende y construye conocimientos, no durante una época específica sino durante toda su vida. En consideración, se sobre entiende que la educación está pensada como un proceso integral que abarca diversas dimensiones del ser humano:

cognitiva, social, emocional, profesional, cultural y política, con el fin de comprenderse, como una educación para la vida, que brinde la posibilidad de ser, pensar y sentir, dotando a la persona de herramientas que le permitan transformar pero también comprender su entorno, apuntando a mejorar sus condiciones de vida.

### **2.1. ¿Por qué una reorganización curricular por ciclos?**

La Secretaría de Educación de Bogotá, desde su plan sectorial 2008-2012 y bajo la consigna “Educación de calidad para una Bogotá positiva” presenta su propuesta de reorganización curricular por ciclos, fundamentada, en los planteamientos expuestos tanto en la Constitución Nacional de 1991, la Ley 115 de 1994, el Movimiento Pedagógico Nacional de Fecode de 1982, las declaraciones del Foro Educativo Distrital 2008 sobre evaluación integral y el Foro Educativo Distrital 2009 sobre calidad y pertinencia de la educación. (Cfr. Alcaldía mayor de Bogotá, 2001).

Esta propuesta de reorganización por ciclos y plan curricular surge en respuesta al reconocimiento del sujeto como un ser integral, con habilidades y actitudes que apunten a la formulación y construcción de su proyecto de vida. En consecuencia, la apuesta pedagógica para el desarrollo humano que se propone, gira en torno a tres componentes indispensables: cognitivo, socio afectivo y físico creativo. (Cfr. Alcaldía mayor de Bogotá, 2001).

Desde el componente cognitivo se busca trabajar aspectos relacionados con el desarrollo del pensamiento y las etapas del desarrollo, con el fin de optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje. Considerando que el ser humano, además de poseer un cerebro y una mente, (Cfr. Narváez, 2013) está inmerso en un contexto social, histórico y cultural, el componente socio afectivo, concierne en destacar y fortalecer factores inter e intrapersonales, potencializando la inteligencia emocional del sujeto, sin dejar de lado factores de carácter histórico, cultural y contextual. Finalmente, un pleno desarrollo integral debe contemplar algunos componentes inherentes a la forma como el sujeto percibe, interpreta, transforma y representa el mundo, esto último aludiendo a la dimensión físico creativo que se contempla desde dicha propuesta pedagógica. (Cfr. Alcaldía mayor de Bogotá, 2001, p, 20).

Bajo la orientación de estos tres ejes temáticos básicos se conforma el sistema de ciclos mencionado con anterioridad, los cuales agrupan a los estudiantes en edades establecidas de acuerdo con los principios fundantes de la propuesta pedagógica y formativa. La conformación de dichos ciclos trae consigo la reorganización del currículo, así como de las prácticas pedagógicas e institucionales que hacen parte de la cultura escolar, generando estrategias de integración del conocimiento, posibilitando a los estudiantes el desarrollo y construcción de aprendizajes pertinentes en concordancia con los fines de la educación, consagrados, constitucionalmente en la Ley General de Educación de 1994. (Alcaldía mayor de Bogotá, 2001).

La caracterización por ciclos está determinada por las necesidades que subyacen a los tres componentes básicos, nombrados párrafos atrás. La intención pedagógica de formación y la identidad del ciclo, responde a las demandas tanto del aprendizaje como de la institución y sus contextos, concretados a partir de la transformación de las prácticas pedagógicas en los ambientes de aprendizaje. (p. 37-38). El siguiente cuadro extraído del documento en cuestión (p.40), presenta la forma como se encuentran agrupados los ciclos formativos por edades, grados ejes de desarrollo e impronta:

**Tabla N° 01 caracterización por ciclos**

<b>CICLOS</b>	<b>PRIMERO</b>	<b>SEGUNDO</b>	<b>TERCERO</b>	<b>CUARTO</b>	<b>QUINTO</b>
<b><i>Impronta del ciclo</i></b>	Infancias y construcción de los sujetos	Cuerpo, creatividad y cultura	<b>Interacción social y construcción de mundos posibles</b>	Proyecto de vida	Proyecto profesional y laboral
<b><i>Ejes de desarrollo</i></b>	Estimulación y exploración	Descubrimiento y experiencia	<b>Indagación y experimentación</b>	Vocación y exploración profesional	Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo
<b><i>Grados</i></b>	Prescolar, 1° y 2°	3° y 4°	<b>5°, 6° y 7°</b>	8° y 9°	10° y 11°
<b><i>Edades</i></b>	3 a 8 años	8 a 10 años	<b>10 a 12 años</b>	12 a 15 años	15 a 17 años

Cartilla de organización por ciclos, Alcaldía Mayor de Bogotá (2001)

Para el caso específico de la Institución Educativa Distrital Orlando Fals Borda, lugar en el que se llevó a cabo el proceso de observación de campo, es imperioso aclarar que respondiendo a su criterio de autonomía y siempre pensando en el bienestar de la comunidad educativa, el colegio propone en sus estándares curriculares y sus apuestas pedagógicas, el respeto por el sistema de ciclos planteado por la Secretaría de Educación, con excepción precisamente del ciclo III. Al respecto la Institución Educativa plantea que siendo grado quinto el último grado que cursan los estudiantes cuando están en primaria es importante cerrar un ciclo completo, es decir, prepararlo para la transición que va de pasar de la educación primaria a la educación secundaria o media, la cual empieza a partir de grado sexto, esta transición puede ser compleja para los estudiantes en términos de “adaptación”:

- Curricular: incremento de asignaturas.
- Temporal y espacial: por lo general primaria y bachillerato tienen horarios de entrada y salida diferentes tanto para el inicio y la culminación de clases como para disfrutar de sus espacios de esparcimiento.
- Social y emotivo: Este aspecto se encuentra ligado al anterior en términos de cómo se sienten los estudiantes compartiendo con sus compañeros, es decir, mientras que en primaria los estudiantes de quinto son los más grandes, aún pueden compartir intereses con los estudiantes más pequeños (grado cuarto hacia abajo) al empezar su formación en bachillerato grado sexto estaría constituido por los estudiantes más pequeños, los cuales tendrían que aprender a interactuar con los estudiantes más grandes.

En palabras más exactas los dos primeros ciclos acogen desde la perspectiva de la institución los grados preescolar hasta grado quinto; es decir lo que involucra la educación básica primaria, los ciclos III, IV y V se separan de primaria para conformar lo que se comprende como educación básica y media; por lo tanto el ciclo III se compone únicamente de los grados sexto y séptimo, los ciclos IV y V conservan la estructura esbozada en el cuadro anterior sugerida por la Secretaría de Educación de Bogotá, desde su plan sectorial 2008-2012. No obstante, más adelante se podrá evidenciar como los estándares curriculares

por competencias están formulados en concordancia con lo que la Institución Educativa plantea.

Teniendo en cuenta lo anterior y para efectos del presente trabajo, las observaciones se hicieron en grado séptimo únicamente y aunque se contemplan los estándares para sexto y séptimo, solo se tomó como grupo focal los cursos 701 y 702 durante la clase de Ciencias Sociales a cargo del profesor Juan Carlos Lozano.

## **2.2. ¿Qué implica un proceso de escritura en ciclo III?**

Cómo se puede observar en la tabla número 01 de caracterización por ciclos, el tercer ciclo comprende estudiantes en edades aproximadas que oscilan entre los 10 y 12 años, concentrados en núcleos que abarcan desde grado quinto a séptimo. Esta estructuración por supuesto no es al azar por el contrario, es producto de una serie de investigaciones y puestas teóricas encaminadas a comprender las distintas etapas del desarrollo humano y su correspondencia con los procesos de enseñanza-aprendizaje que subyacen a dicho proceso, verbigracia los factores relacionados con los cambios que pueden presentarse producto de la transición que sobreviene de la niñez a una etapa de maduración posterior como es la adolescencia: transformaciones caracterizadas por cambios a nivel físico, emocional y por supuesto intelectual, reflejados e incidentes en la forma como el estudiante aprende y atiende el mundo.

Este último aspecto en conformidad con los cambios formulados por Vygotsky (1995) a propósito del desarrollo del pensamiento conceptual, los cuales tienen lugar precisamente en esta etapa.

En suma, las formulaciones expuestas en el documento proporcionado por la alcaldía mayor de Bogotá sobre la organización curricular por ciclos (2001) y en correspondencia con lo anterior se podría establecer: en primer lugar, durante este periodo de transición los aprendizajes del estudiante apuntarán a dos direcciones: indagación y experimentación, elementos fundantes de los ejes de desarrollo sobre los que se enfoca este ciclo, orientado a la construcción de mundos posibles. En segundo lugar, que los tres componentes básicos sobre los que descansa dicha propuesta: cognitivo, socio afectivo y físico creativo son a su vez, ejes articuladores de lo que en el documento se denomina: herramientas para la vida;

cuya función radica en “facilitar la apropiación de conocimientos fundamentales para desenvolverse en el mundo de hoy” (Cfr. Alcaldía mayor de Bogotá, 2001, p. 58)

Se acentúa lo anterior ya que en esta propuesta se concibe precisamente la lectura y la escritura como parte de dichas herramientas para la vida, es decir, figuran como núcleos indispensables para comprender el mundo caracterizándolas como aprendizajes fundamentales que además pueden facilitar el acceso a la cultura y el conocimiento.

Pero no solo desde la reorganización curricular por ciclos se establece la importancia de la escritura y la lectura, del mismo modo **los Estándares básicos por competencias**, constituyen un referente general y de carácter público que contribuye a discernir lo que los estudiantes deben saber-hacer de acuerdo a los grados que vayan cursando en su paso por la educación básica y media.

Asimismo, dichos estándares como se ha venido insistiendo están orientados hacia la consecución de una educación integral y de calidad; situación que conlleva a incluir no solo a los estudiantes sino a todo el sistema educativo. Todo esto en concomitancia con la normatividad referida anteriormente, de ahí que la evaluación sea el instrumento por excelencia que posibilite examinar si se alcanzan o no los objetivos trazados. Aunque sobre este último aspecto no se ahondará se trae a colación ya que los estándares son formulados con la pretensión de ser puestos en práctica en las aulas, a fin de lograr alcanzar las metas propuestas, disposición que no siempre resulta debido a la distancia que se presenta entre las prácticas que se dan en el aula y lo que se supone debe pasar desde la teoría.

Antes de continuar es preciso establecer una salvedad sobre lo que se entiende por estándar por competencia y lineamiento curricular con el fin de comprender su correspondencia e importancia y pertinencia en el desarrollo de las prácticas de escritura.

Se entiende por **Lineamientos curriculares** aquellas orientaciones y parámetros de carácter epistemológico, pedagógico y curricular formuladas por el MEN para respaldar los procesos de fundamentación y planeación teórico y conceptual de las áreas que son consideradas obligatorias y fundamentales para la educación básica y Media de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación.

Por su parte los **Estándares básicos por competencias** se comprenden como una serie de parámetros que posibilitan establecer unos niveles básicos en materia de lo que un estudiante de acuerdo al grado y a la etapa de desarrollo en la que se encuentre estaría en capacidad de saber-hacer y aprender. Estos criterios son de orden público y rigen para todas las áreas fundamentales y obligatorias que integran la maya curricular, buscando garantizar una educación de calidad.

Según el documento proporcionado por el MEN (2006, p. 11) los estándares básicos de competencias podrán orientar diversos aspectos que constituyen la enseñanza y el aprendizaje escolar, entre ellos se cuenta:

- El diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula.
- La producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar
- El diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución
- La formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio

A diferencia de la estructura propuesta a partir de la reorganización curricular por ciclos, los estándares básicos por competencias están pensados para llevarse a cabo por grupos de grados distribuidos de la siguiente forma: de primer grado a tercero, de cuarto grado a quinto, de sexto grado a séptimo, de octavo grado a noveno, y por último de décimo grado a Once. (Cfr. MEN, 2006 p. 11). Cabe resaltar que de acuerdo a las motivaciones del presente trabajo se tomó como referencia los estándares por competencia que rigen el área de lenguaje puesto que escritura y lectura se encuentran directamente relacionados con este campo, lo cual no quiere decir que sean comprendidas como prácticas esenciales sólo desde esta área disciplinar.

Por otro lado aunque el espacio académico escogido para llevar a cabo el proceso de observación fue la clase de Ciencias Sociales es pertinente aclarar que siendo prácticas de escritura lo que se caracterizó teniendo en cuenta la apropiación conceptual de los estudiantes resulta pertinente conocer en materia de competencias lo que los estudiantes

estarían en capacidad de producir, ya que es a través de su escritura que se realiza un acercamiento hacia su pensamiento conceptual.

Estos estándares se encuentran estructurados a partir de cinco factores de organización: 1. Producción textual 2. Comprensión e interpretación textual 3. Literatura 4. Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y 5. Ética de la comunicación, aplicados a todos los grados, es decir de primero a once, variando desde luego las competencias que los estudiantes deben procurar de acuerdo al grado en el que se encuentren. En consecuencia, todos los grados deberán responder a unos criterios que aluden tanto a los ejes de los lineamientos conceptuales propuestos para este campo: (1) procesos de construcción de sistemas de significación; (2) procesos de interpretación y producción de textos; (3) procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; (4) principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y (5) procesos de desarrollo del pensamiento. (MEN, 2006, p.30), como a los factores de organización ya antes descritos.

Cada uno de los cinco factores reseñados anteriormente responde a un enunciado identificador, dicho de otra manera, los enunciados identificadores hacen referencia a la facultad o dominio que se espera tenga el estudiante al terminar cada grado, de igual modo estos, irán acompañados de unos subprocesos que den cuenta que en efecto se está cumpliendo a cabalidad con los objetivos trazados para ese estándar. Para ilustrar lo anterior se toma como ejemplo el estándar curricular para el área de lenguaje, correspondiente al factor de producción textual (escrita) dispuesto para los grados sexto y séptimo del documento proporcionado por el MEN sobre estándares por competencias (p. 36):

***Tabla N° 02 estándar curricular área de lenguaje***

<b>Factor</b>	Producción Textual (escrita)
<b>Enunciado Identificador</b>	Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.
<b>Subprocesos</b>	Para lo cual, <ul style="list-style-type: none"> <li>• Defino una temática para la producción de un texto narrativo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en mi texto narrativo.</li> <li>• Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.</li> <li>• Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno.</li> <li>• Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...)</li> </ul>
--	--

Véase MEN (2006, p. 36)

Por otra parte, conviene subrayar que el desarrollo de cada estándar por competencia está pensado de forma secuencial, en aras de construir un proceso en el aprendizaje del estudiante y no verse limitado a la llana adquisición de una habilidad, por ejemplo el factor de producción textual (escrita) que rige las competencias con las que en teoría debe contar un estudiante al culminar los grados cuarto y quinto dicta lo siguiente: “Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración”(p.34). Bajo esta misma línea el factor de producción textual (escrita) dispuesto para los grados sexto y séptimo acuerda que si anteriormente el estudiante podía producir un texto escrito que respondiera a diversas necesidades comunicativas; al culminar grado sexto y séptimo, el estudiante estará facultado o tendrá la posibilidad de “producir textos escritos que respondan ya no solo a diversas necesidades comunicativas sino a necesidades específicas de comunicación, acompañados de procedimientos sistemáticos de elaboración, logrando establecer nexos intertextuales y extratextuales”(p.36). *Grosso modo*, lo anterior recoge algunas ideas expresadas a partir de los estándares curriculares a propósito de lo que se concibe en términos de competencia en el área de lenguaje y escritura, específicamente para grado séptimo.

Otra de las perspectivas para comprender estas prácticas es proporcionada por el **plan Nacional de Lectura y Escritura (2011)** expuesto en un documento elaborado por el MEN, en colaboración de la Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media y la Subdirección de Fomento y Competencias, con el fin de promover y fomentar la lectura y la escritura como prácticas fundamentales para la sociedad actual, posibilitando el acceso

a la cultura escrita, a la información y al conocimiento, articuladas no solo con el desarrollo y la práctica escolar sino con otras prácticas de la vida cotidiana de niños y jóvenes, abogando por un mejor desempeño tanto en sus aprendizajes como en su capacidad para comprender el mundo que les rodea.

Habría que decir también que esta perspectiva contempla la enseñanza y aprendizaje de la escritura bajo tres modalidades básicas: 1. Escribir para expresar la subjetividad; 2. Escribir para generar conocimiento y construirse como autores; y 3. Escribir para ejercer la ciudadanía. La primera de ellas hace referencia a la escritura que delimita el lenguaje oral del escrito, es decir, aquella que comunica de forma interpersonal, de uso cotidiano (tarjetas, cartas, correos electrónicos, mensajes de texto, etc.) La segunda modalidad es la escritura propia del área escolar, por medio de la cual se busca que los estudiantes desarrollen competencias investigativas e intelectuales que les permitan construir conocimiento. Este tipo de texto difiere del anterior en la medida que requiere un proceso de planeación, revisión y evaluación; adquiriendo un vínculo más formal y científico, pueden ser argumentativos, descriptivos o expositivos. Por último, se encuentra la escritura que faculta al sujeto para ejercer sus derechos y deberes ciudadanos. (Cfr. MEN, 2011, p. 16).

Una vez más se reivindica la apuesta por comprender la escritura como una práctica social, cargada de significados, de ahí la importancia de promover una enseñanza de la misma de forma articulada, siguiendo a Lerner (2001) en aras de superar aquella separación establecida entre la “apropiación de los sistemas de escritura” esto es, alfabetización en sentido estricto y “el pleno desarrollo de la lectura y la escritura, comprendidas como alfabetización en sentido amplio. (p. 61)

### **2.3. A propósito de los estándares curriculares por competencias para el área de Ciencias Sociales**

En los puntos precedentes se ha expuesto que el lenguaje, la lectura y la escritura son ejes centrales en la formación integral de los individuos, fortaleciendo la capacidad de cada sujeto para comprender, y afrontar el mundo que lo rodea. Ahora bien, la lectura y la escritura consideradas además herramientas para la vida no son un asunto que empiece y/o termine en los escenarios escolares. Al respecto se ha insistido en la consideración de

concebir las como prácticas sociales y culturales, que como bien aduce Ferreiro hacen parte del patrimonio cultural de la humanidad.

Siguiendo la idea anterior no podría limitarse entonces la lectoescritura a una práctica o asunto que compete solo a un área específica, es decir al área de Lenguaje o lengua castellana, como se denomina aún en algunos centros educativos, escribir, no es un asunto por lo tanto exclusivo de quienes se dedican a hacerlo todo el tiempo: literatos, escritores, poetas, ensayistas, intelectuales entre otros; se entiende desde esta perspectiva como una práctica presente aún en situaciones cotidianas.

Lo anterior pretende explicar en primer lugar por qué para efectos de este trabajo se buscó trabajar desde un área distinta al área de lenguaje, campo disciplinar por excelencia relacionado con los procesos lecto-escritores. Así mismo un proceso de observación desde otro campo disciplinar diferente al anteriormente referido podría dar luces sobre la manera cómo son entendidas estas prácticas en la escuela, además de servir como insumo que permitiera contrastar lo que se estipula, por un lado, desde la norma y los estándares curriculares y por otro lado desde la práctica, evidenciando lo que realmente pasa en las aulas. En segundo lugar, se pensó en el área de Ciencias Sociales valga la redundancia dado su amplio carácter social y cultural. Esta amplitud referente a lo que debe ser su campo de estudio ha sido un factor determinante la hora de comprender lo que en esencia deben aprender los estudiantes. Hecha esta salvedad, y para tener mayor claridad sobre lo anterior es necesario contemplar la manera cómo se concibe este campo de estudio desde los estándares curriculares. Esto con el fin de ilustrar y comprender el área desde la cual se realizaron las observaciones de campo

Llegados a este punto, desde los estándares por competencias que rigen para el área de Ciencias Sociales propuestos por el MEN (2006) se considera que su objeto de estudio recae sobre los diversos fenómenos y hechos sociales que conforman un determinado grupo social, (p.100). Definición que resalta la amplitud y de paso ambigüedad con respecto a lo que en teoría debe ser objeto de estudio de dicha disciplina.

Tal particularidad ha llevado a nombrar las Ciencias Sociales de diferentes formas de acuerdo al enfoque teórico desde el que se pretenda definir. Esto no quiere decir que resulte fácil delimitar su objeto o campo de acción, más aún, teniendo en cuenta que

históricamente las Ciencias Sociales se han nutrido de diferentes paradigmas producto tanto de las tradiciones positivistas de finales del s. XIX y principios del s. XX, como de los aportes epistemológicos proporcionados por las ciencias interpretativas encaminadas a reconocer nuevos modos de producción del conocimiento social (MEN, 2002).

Así, por ejemplo, se han nominado a través del tiempo “Ciencias del hombre (Piaget), Ciencias culturales, Ciencias humanas, Ciencias del espíritu, Ciencias de la discusión (Habermas) y Ciencias de la comprensión (Gadamer)” (MEN, 2006, p. 100). Esta última concepción cobra particular importancia en tanto parece responder al qué y para qué de las Ciencias Sociales, coincidiendo con los parámetros establecidos por el examen de Estado ICFES para las áreas de Ciencias Sociales y Filosofía.

Consideremos ahora, que debido a la gran cantidad de saberes que circulan en el área, y a fin de lograr abarcar todos los campos y contenidos que hacen parte de ella, los estándares curriculares por competencias, han sido formulados atendiendo a tres subdivisiones sobre las cuales giraran los contenidos a enseñar: 1. Relaciones con la Historia y la cultura, 2. Relaciones espaciales ambientales y 3. Relaciones ético políticas.

Es necesario recalcar que estos tres aspectos hacen parte de lo que se consideran conocimientos propios de las Ciencias Sociales, los cuales están orientados a la apropiación y producción de conocimiento propios de esta ciencia. Tomando en consideración aspectos de coherencia tanto en sentido horizontal, en relación con la aproximación al conocimiento científico y social a partir de métodos y metodologías encaminados hacia el desarrollo de compromisos sociales y personales, como en sentido vertical, en correspondencia con los objetivos trazados para responder a diversos niveles de complejidad de acuerdo al grado que se esté cursando. Es preciso resaltar que dichos objetivos estarán en concordancia con los ejes que hacen parte de la coherencia horizontal que de la que se habla en el documento.

A continuación, se toma como ejemplo un fragmento de uno de los cuadros expuestos en el documento de los estándares por competencias para el área de Ciencias Sociales (MEN, 2006, p. 126-127) en él se ilustra de forma general lo que se espera en términos de competencias en esta asignatura.

**Tabla N° 03 estándar por competencias área de Ciencias Sociales**

<b>Al terminar séptimo grado:</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco</li> <li>• y valoro la presencia de diversos legados culturales –de diferentes épocas y regiones– para el desarrollo de la humanidad.</li> <li>• Reconozco algunos de los sistemas políticos que se establecieron en diferentes épocas y culturas y las principales ideas que buscan legitimarlos.</li> <li>• Analizo cómo diferentes culturas producen, transforman y distribuyen recursos, bienes y servicios de acuerdo con las características físicas de su entorno.</li> </ul>				
<b>(Coherencia horizontal) Me aproximo al conocimiento científico social</b>	<b>Manejo de conocimientos propios de las ciencias sociales</b>			<b>Desarrollo compromisos personales y sociales</b>
Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales...	<b>Relaciones con la historia y la cultura</b>	<b>Relaciones espaciales y ambientales</b>	<b>Relaciones ético políticas</b>	
	Describo características de la organización social, política o económica en algunas culturas y épocas (la democracia en los griegos, los sistemas de producción de la civilización inca, el feudalismo en el medioevo...	Reconozco características de la Tierra que la hacen un planeta vivo.	Idéntico normas en algunas de las culturas y épocas estudiadas y las comparo con algunas normas vigentes en Colombia.	Reconozco y respeto las diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.

Véase MEN (2006, p. 126-127)

Los estándares por competencias de todas las áreas sin excepción alguna son formulados en conformidad con los lineamientos curriculares decretados para cada área. Razón por la cual se trae a colación de forma general los lineamientos correspondientes al área de Ciencias Sociales, con miras a comprender lo que por un lado se estipula desde el reglamento y por otro la forma como esto es llevado a la práctica.

## **2.4. ¿Y los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales?**

Los lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales son producto del esfuerzo y trabajo colectivo entre el Ministerio de Educación Nacional, maestros y diversas Instituciones educativas del país.

La formulación de esta propuesta curricular se llevó a cabo a través de la consolidación de cuatro etapas, entre las cuales se cuenta en primer lugar la elaboración de un estado del arte del área de Ciencias Sociales que permitiera el análisis tanto del contexto nacional como internacional, incluyendo el estudio y selección de distintas experiencias de maestros, investigadores y estudiantes en este campo, así como la revisión de diversas mallas curriculares y textos escolares.

Teniendo gran parte de dicha información sistematizada se procedió a la consecución de la segunda fase, dirigida hacia la construcción de la propuesta de la mano de diversos grupos de investigación, teniendo como producto una versión preliminar del documento. Posteriormente se dio paso a la discusión y validación de la propuesta, para finalmente realizar los ajustes necesarios y la redacción del documento final correspondiente a la cuarta fase.

De esta forma los lineamientos curriculares contemplan la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva amplia e integradora en donde si bien, se expone desde la Ley general de educación la enseñanza de las dos disciplinas con mayor tradición en este campo: Historia y Geografía, también se sugiere la implementación conceptual y temática para la enseñanza de la Constitución Política, democracia, educación ambiental y educación en ética y valores, aspectos presentes y requeridos en la formación integral de ciudadanos, sujetos críticos y reflexivos capaces de transformar su realidad (MEN, 2002, p. 11). A continuación, se describen los objetivos que sustentan los lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales:

- Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario-.

- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.
- Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.
- Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral (p.14)

Los objetivos anteriormente expuestos llevan explícita la intención de considerar la formación y enseñanza de las Ciencias Sociales de forma holística, en aras de promover un aprendizaje contextualizado y significativo para los estudiantes. Bajo estos presupuestos, se propone abordar su enseñanza a través de cinco núcleos relacionados entre sí: los tres primeros 1. Ejes Generadores 2. Preguntas problematizadoras y 3. Ámbitos conceptuales proporcionan el soporte que guía las temáticas (ejes generadores) en relación con los conceptos propios y fundamentales que competen al área de Ciencias Sociales, en concomitancia con la funcionalidad social de estos aportes, es decir, estableciendo una relación significativa entre pasado y presente.

Lo anterior logrado a través de preguntas que incentiven la búsqueda de soluciones alternativas a diversas problemáticas planteadas de nuevos conocimientos, posibilitando una continua retroalimentación y evaluación de las temáticas conceptuales vistas. Cada uno de los contenidos relacionados con estos tres núcleos debe estar diseñado teniendo en cuenta los procesos del desarrollo psicogenético de los estudiantes, al igual que las competencias propuestas para cada grado (p.37).

Entiéndase por contenidos desde esta perspectiva “no un listado de temas, su acepción hace referencia a un conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones e interacciones individuales y sociales que se evidencian en las competencias que se deben alcanzar dentro del proceso educativo” (p. 40)

Al respecto es importante señalar que no solo para la formulación de los lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales aplica la noción de contenidos descrita anteriormente, sino para las demás áreas que comprometen los distintos aprendizajes que

hacen parte de la Educación Básica y Media, de ahí que si bien este trabajo investigativo se centra en la observación y caracterización de las prácticas de escritura, se hace a propósito o teniendo en cuenta lo correspondiente al desarrollo intelectual de los estudiantes, a fin de poder establecer relaciones que permitan comprender lo que se exige, y lo que los estudiantes están en condiciones de dar.

Volviendo a los lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales, párrafos atrás se describían los tres primeros núcleos que forman el soporte conceptual de dichos lineamientos. Estos tres núcleos temáticos y conceptuales trabajan en relación con los dos últimos núcleos correspondientes al 4. Desarrollo de competencias basadas en 5. Una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral.

En cuanto al desarrollo de competencias los lineamientos curriculares las sitúan “en una tensión dialéctica entre una nueva visión de sociedad, economía y cultura, y una perspectiva ética-política que priorice el respeto por la vida humana, el cuidado del ambiente y la participación ciudadana democrática”. (p. 44).

En otras palabras, la idea de “competencia” debido a la falta de consenso teórico y epistemológico no podría pensarse solo en términos de adquisición de contenidos conceptuales o procedimentales, la idea de formación integral supone pensar en formación también en competencias sociales y personales que posibiliten el camino hacia una educación para la vida. De acuerdo con esto, los lineamientos curriculares en el área de Ciencias Sociales plantean la formulación de unas competencias básicas que abarcan cuatro campos específicos: Competencias Cognitivas, Competencias procedimentales, Competencias interpersonales (o socializadoras) y Competencias intrapersonales o valorativas.

Por último, tanto los ejes generadores, los ámbitos conceptuales, las preguntas problematizadoras y el desarrollo de competencias que hacen parte de los lineamientos curriculares en cuestión, están atravesados por una estructura que aboga por el desarrollo e implementación de los aspectos anteriores, bajo una perspectiva abierta, flexible, integradora y en espiral, esto último atendiendo a las experiencias inmediatas del estudiante, en relación a familia, escuela, comunidad cercana, municipio, departamento, región, país, continente y el mundo (p. 47).

En síntesis, para comprender las prácticas de escritura que se dan en la escuela es importante a su vez comprender las particularidades del espacio académico que se está observando, el cual aboga precisamente por la construcción de nuevos conocimientos significativos orientados hacia la discusión, comprensión e interacción de los estudiantes con el contexto que les rodea y que hace parte de un mundo complejo, dinámico cambiante e inacabado del cual ellos son parte activa.

### **3. Recorrido y desarrollo metodológico: Una aproximación desde un enfoque cualitativo a las prácticas de escritura escolares**

Los apartados anteriores proporcionan al lector un panorama general acerca de lo que es la escritura como práctica social, cultural e histórica, sin dejar de lado la escritura como proceso metacognitivo, que sin lugar a dudas involucra las funciones intelectuales del escritor, en relación con la formación del pensamiento conceptual del sujeto. Sin embargo entender la escritura como una práctica socio cultural y como proceso metacognitivo implica caracterizar y más aún intentar comprender las prácticas de escritura que se dan en determinado contexto, para el caso de este proyecto investigativo, en un contexto escolar, situado en una Institución Educativa Distrital, tomando como grupo focal a los estudiantes de grado séptimo, puntualmente en el espacio académico de Ciencias Sociales.

Esta caracterización implica desde luego conocer, no solo el contexto práctico, es decir, lo que pasa en el aula, sino también las orientaciones conceptuales bajo las cuales se pretenden guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior permite al lector ubicar en cierta medida el papel y la importancia de la escritura en general, específicamente la escritura escolarizada, que para el caso es la que se va a tomar de referencia.

Aquí el lector encontrará en primer lugar una caracterización general de la Institución Educativa en dónde se llevaron a cabo las observaciones de campo que posibilitaron una aproximación a las prácticas de escritura en estudiantes de grado séptimo, seguido del método que orientó este proceso de investigación, para finalmente concluir con la sistematización de la información que se obtuvo a partir de la experiencia de observación, en aras de poder establecer un contraste entre la información teórica y conceptual que hace parte de los capítulos anteriores y la información teórico-práctica que proporcionará el presente capítulo.

#### **3.1. Hacia un método de investigación cualitativa**

La idea de elegir una metodología de corte cualitativo que lograra orientar este ejercicio de investigación, surge de la necesidad de poder registrar un determinado fenómeno social, para el caso, las prácticas de escritura en estudiantes de grado séptimo, basados en una

exploración que posibilitara la comprensión de las mismas a partir de un ejercicio de observación hermenéutico, que si bien tendría en cuenta los datos de la realidad proporcionados por las instituciones, la norma y los conceptos teórico-científicos al respecto, se centraría en la información proporcionada por los sujetos que hacen posible y son parte activa de dichas prácticas, lo que permitió el análisis interpretativo de sus experiencias en espacios cotidianos, uno de ellos el aula escolar.

Una vez definida la **situación problema** y la preparación del trabajo de campo, se procederá a continuación a describir, interpretar y conceptualizar la información obtenida a partir de las observaciones hechas en la Institución Educativa (Bonilla, Rodríguez, 1997, p 75). Sin embargo, antes de pasar a este punto se hará una breve descripción del plantel educativo con el fin de contextualizar al lector sobre el espacio físico en el que se dan estas prácticas.

### **3.2. Algunas particularidades de la Institución educativa Orlando Fals Borda y la población escogida.**

La Institución educativa Orlando Fals Borda se encuentra ubicada en la Carrera 1 A Este N° 72-60 Sur en el barrio las Viviendas de la localidad quinta Usme.

Su fundación se remonta al año de 1969 dando clases en tres casas del barrio, por lo cual su nombre inicial era “Escuela Barranquillita” hacia 1972 se inicia con la ayuda de la comunidad la construcción de tres aulas y un aula múltiple con el propósito de vincular a más estudiantes del sector, posteriormente el colegio empezó a ampliar sus instalaciones con la participación activa de la comunidad agregando más aulas de clase en el segundo y tercer piso (1986-1996) posibilitando el acceso ya no sólo a estudiantes de primaria sino también estudiantes de grado sexto y séptimo. El siguiente año se inició la construcción de la rectoría (1997) y el año siguiente (1998) obtuvo la aprobación oficial para impartir clases a los grados octavos y novenos, ese mismo año se lo otorga el nombre de “Centro Educativo Distrital Barranquillita”. Será más adelante en el año 2009 que adoptará el nombre oficial de “Institución Educativa Distrital Orlando Fals Borda” ofreciendo en el 2010 la primera promoción de bachilleres, inicio de muchas que fueron llegando y siguen al día de hoy.

Actualmente el plantel educativo cuenta con una sola sede en la cual funcionan dos jornadas. La institución se encuentra bajo la dirección del Señor Rector David Ernesto Flores González. Cuenta con una planta docente para la jornada de la tarde de aproximadamente 36 maestros, distribuidos en primaria y bachillerato. Además de la planta docente, la Institución educativa cuenta con el apoyo de personal administrativo y con profesionales dedicados a atender el área de orientación escolar para el caso de la tarde dos orientadores, dos profesionales encargadas de trabajar con la población de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y personal encargado de otras áreas como biblioteca, ludoteca y el comedor escolar.

El nombre de la institución es en memoria al sociólogo colombiano fundador de la facultad de sociología de la Universidad Nacional y reconocido además por sus valiosos aportes en torno a la consolidación epistemológica del método que actualmente se conoce como Investigación Acción Participativa (I.A.P) cuyo propósito está orientado hacia la transformación de la comunidades en busca de una sociedad más justa e igualitaria.

### *Imagen 1*



Entrada principal de la I. E. D. Orlando Fals Borda. Ubicada en Carrera 1 A Este N°72 – 60 Sur Barrio Las Viviendas – Usme

Basados en esta filosofía, la comunidad educativa encabezada por el rector, procura brindar a los estudiantes un espacio dinamizador de transformaciones sociales, proporcionando a los mismos las herramientas necesarias para la formación de sujetos íntegros, preocupados y comprometidos con la sociedad.

Conviene subrayar que dentro de los propósitos que se plantea la institución educativa se encuentra el de contribuir a la formación de seres *sentipensantes*, capaces de integrar el saber con el sentir, objetivos referenciados tanto en la misión como en la visión del plantel educativo tal como se puede elucidar a continuación:

**Misión:** Formar sujetos integrales, sentipensantes, mediante acciones pedagógicas fundamentadas en la investigación, acción participación (IAP) que promuevan la construcción de un proyecto de vida orientado por el desarrollo de competencias, el pensamiento tecnológico y la comunicación para su contribución al cambio social.

**Visión:** Para el 2018, el colegio Orlando Fals Borda será reconocido como una institución educativa acreditada que orienta procesos de formación integral con excelencia en los estudiantes de la localidad quinta de Usme a través de la aplicación innovadora de herramientas pedagógicas y el desarrollo de una educación media fortalecida con énfasis en tecnología e informática, proyectando su transformación personal, familiar y social. <sup>2</sup>

En concordancia con estos planteamientos sobre la filosofía del plantel educativo se encuentra su modelo pedagógico; en él se aboga por el desarrollo integral del ser humano, comprendiendo a los sujetos como seres dotados de diversas capacidades, habilidades, actitudes y emociones, parte activa de todo el engranaje social; de ahí que la participación activa de la comunidad en los procesos educativos, resulte un factor vital en este modelo constructivista, promoviendo aquellos aprendizajes orientados a comprender su entorno y de esta forma ser capaces de transformarlo.

De acuerdo con esto se concibe que el desarrollo integral del ser humano implica concentrar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en cuatro pilares

---

<sup>2</sup> [http://colegioorlandofalsborda.edu.co/La\\_institucion.html](http://colegioorlandofalsborda.edu.co/La_institucion.html)

básicos: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Estos cuatro pilares se relacionan la Investigación Acción Participativa (I.A.P).

Desde esta línea de pensamiento, el plantel educativo, propone dirigir sus esfuerzos hacia la formación de sujetos íntegros, capaces de realizar aportes a la sociedad no sólo desde un ámbito investigativo e intelectual sino también desde una dimensión social e individual, en aras de construir y a portar a una sociedad más equitativa, justa e integradora.

La descripción anterior permite un pequeño acercamiento al plantel educativo la cual permite entender su estructura interna y algunos elementos que pueden diferenciarlo de otras instituciones educativas. Sin embargo hasta aquí no se ha hablado acerca de por qué se escogió este plantel educativo para llevar a cabo el presente ejercicio de observación y no otra Institución educativa.

Lo anterior podría responderse aludiendo a diversos factores entre los cuales se destacan los siguientes:

- **Cercanía:** Uno de los aspectos claves al elegir el sitio dónde se pretendía realizar las observaciones de campo giraba en torno a la cercanía de la Institución Educativa y el lugar de residencia de la investigadora. Realizar estas observaciones implicaría escoger una Institución que facilitara estar en el colegio dentro de los horarios permitidos, así como un fácil acceso a ella en términos de: transporte, horarios de salida oportunos para llegar a casa, facilidad para el transporte de materiales que permitieran el registro de las observaciones: computador, diarios de campo entre otras.

Por otro lado estar cerca de la Institución ayudaría a economizar tiempo para sistematizar la información e incluso poder prever algunos percances, por ejemplo que no hubiese clase por algún inconveniente en la zona: reuniones extracurriculares de profesores (Sindicato, Ministerios etc.), racionamiento de agua etc. Evitando ir a la institución innecesariamente.

- **Apropiación y reconocimiento de diversos espacios que hacen parte del lugar en el que se convive a diario, entre ellos las Instituciones Educativas:** Sobre este proyecto investigativo como se ha ido explicitando recae el interés de comprender las prácticas de escritura escolar, investigación que podría haberse llevado a cabo en

cualquier Institución Educativa de la ciudad, sin embargo, escoger la población pasa necesariamente por un asunto de interés personal que para el caso radica en poder observar lo que sucede en las aulas de los colegios a los que asisten los chicos de la comunidad a la que se pertenece, para de esta forma poder más adelante generar estrategias que posibiliten transformar en aras de mejorar y fortalecer las dinámicas que giran en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje y devolver algo a la comunidad.

- **Nombre de la Institución Educativa:** Aunque en la zona existen varios planteles educativos en los cuales se hubiese podido realizar el proceso de observación, uno de los factores que en principio llamo la atención sobre esta Institución Educativa fue que su nombre conmemora a uno de los intelectuales más emblemáticos del país cuyos aportes fueron una pieza clave para comprender la realidad social de distintas comunidades pero sobre todo para trabajar en torno a ellas con el apoyo de la mismas.

#### **Descripción de la población:**

La localidad quinta Usme es considerada la segunda localidad del distrito con mayor extensión. Se encuentra localizada al suroriente de la capital, limita al norte con la localidad de San Cristóbal, al oriente con los municipios de Chipaque y Une; al sur con la localidad de Sumapaz y al occidente con el Rio Tunjuelito y la localidad de Ciudad Bolívar, donde se encuentran las veredas Pasquilla y Mochuelo.

La localidad está compuesta por siete UPZ, las cuales reagrupan un conjunto de barrios, su función radica en servir a la planeación urbana y rural que requiere la ciudad partiendo de sus necesidades. Entre ellas figuran: la UPZ 52 la Flora, 56 Danubio, **57 Gran Yomasa**, 58 Comuneros, 59 Alfonso López, 61 Ciudad Usme y 60 Parque Entre Nubes, el cual hace parte del sistema de áreas protegidas del distrito capital debido a su riqueza forestal.

Como se mencionó anteriormente la Institución Educativa Distrital se encuentra ubicada en el barrio Las Viviendas colindando con los barrios de: Santa Librada, Brasilia y Uribe-Uribe todos pertenecientes a la UPZ 57 Gran Yomasa. Los barrios que corresponden a esta UPZ se encuentran en su mayoría estratificados en nivel 1 y 2. El tipo de vivienda que

predomina en los barrios mencionados es de tipo urbano y cuentan con la prestación de servicios públicos elementales (Agua, luz, gas natural, y teléfono)

Lo anterior se menciona ya que la mayoría de estudiantes que conformaron el grupo focal de observación vive en barrios cercanos a la Institución. De esta forma según la encuesta aplicada a un grupo de estudiantes se pudo observar que El 95%, es decir de los 21 estudiantes de grado séptimo encuestados 20 aseguraron pertenecer a la localidad quinta de Usme, solo 1 estudiante, esto es el 5% manifestó vivir en Candelaria la nueva. Los demás ubican su lugar de residencia en barrios como Santa Librada, Barranquillita, Brasilia, La Aurora, el Cortijo y la Andrea. La mayoría de ellos pertenecientes a los estratos 1 y 2.

Además de lo anterior se identificó a través de la encuesta realizada cinco tipos de núcleos familiares conformados en su mayoría por mamá, papá y hermanos, en menor grado se cuentan familias con la figura de un padrastro u otro miembro que conforme dicho núcleo familiar como se muestra a continuación:

1. Papá, Mamá, Hermanos (as)
2. Mamá, Hermanos, Abuela (los)
3. Papá, Mamá, Hermanos, Cuñada y Sobrinos
4. Mamá, Padrastro, Hermanos
5. Papá y Mamá

Esta pregunta en la encuesta se realizó con el ánimo de saber con quienes viven los estudiantes y si las personas con las que viven influyen de alguna forma sobre sus prácticas de escritura.

Siguiendo la línea anterior una de las variables en la identificación de las prácticas de escritura más usuales de los estudiantes recayó en la comprensión del contexto familiar en el que a diario se desenvuelven, para ello se indagó por la ocupación o profesión que tenían las personas más cercanas a ellos (mamá y papá).

Logrando la sistematización de los datos proporcionado por los estudiantes se identificó la predominancia en las siguientes profesiones u oficios:

Madres (profesión/ocupación)	Padres/Padrastrros (profesión/ocupación)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vendedoras (artículos varios, Independientes/ empleadas)</li> <li>• Oficios varios</li> <li>• Estilistas</li> <li>• Enfermeras</li> <li>• Amas de casa (Un porcentaje pequeño: 5 estudiantes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conductores (Servicio público, camiones, Fábricas)</li> <li>• Técnicos (electricistas, mantenimiento de computadores, mecánicos)</li> <li>• Vigilantes</li> <li>• Construcción</li> <li>• Servicios varios</li> </ul>

Llama la atención que en la mayoría de los núcleos familiares registrados los dos padres trabajan, solo se registró un pequeño porcentaje de madres cuya ocupación recae sobre las labores de la casa. Se hace énfasis en este punto ya que las prácticas de lectura y escritura que desarrollan los estudiantes pueden verse influenciadas por las prácticas y el contexto al que pertenecen así como por las personas o el grupo social con el cual se sienten identificados (inicialmente sus familias).

Guerra (2010) tomando de referencia a Pierre Bourdieu y sus apreciaciones sobre el capital cultural y su relación con el concepto de *habitus* entendido como el conjunto de disposiciones adquiridas y transferibles que intervienen en la producción, percepción y apreciación de prácticas que pueden expresar y hasta cierto punto determinar la forma de obrar, pensar y vivir de un agente social teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el que ha sido educado.

De esta forma el principio de la actividad del habitus no puede ser un sistema de formas y categorías universales, “sino un sistema de esquemas incorporados que, constituidos en el curso de la historia colectiva, son adquiridos en el curso de la historia individual, y funcionan en la práctica y para la práctica” (Bourdieu, 2002b: 478) citado por Guerra (2010, p. 391).

De acuerdo con lo anterior la clase social a la que pertenece un estudiante en sí misma no podría ser un factor que determine sus prácticas, razón por la cual las prácticas de un individuo que pertenece a una clase social determinada pueden diferir de otro que

pertenezca a la misma clase, en otras palabras, sus prácticas estarán mediadas por ese conjunto de disposiciones adquiridas que pueden ir aumentando su capital cultural.

Teniendo en cuenta las especificaciones anteriores se describirá específicamente el grupo de estudiantes con el cual se trabajó:

Como se ha mencionado páginas atrás el proceso de observación se llevó a cabo en los grados Séptimo de la Institución Educativa Orlando Fals Borda, puntualmente en los cursos 701 y 702 de la jornada tarde.

Cada curso estaba compuesto por un promedio de 35 a 38 estudiantes, la cifra varía ya que en algunas clases se tenía un registro de 35 estudiantes y en otras de 34, 32 o 38. Factor que se evidencio en los dos cursos. La población observada como se dijo perteneciente en su gran mayoría a la zona quinta Usme y sus lugares de residencia se encuentran en barrios cercanos al colegio. Sin embargo, cabe aclarar que la encuesta que permitió la obtención de estos datos pudo aplicarse sólo al curso 702 debido al tiempo del cual disponía la Institución.

Po otro lado la encuesta se realizó a un grupo de estudiantes conformado por siete Mujeres cuyas edades en promedio iban de los 12 a 14 años y catorce Hombres en edades de 12 a 15 años para un total de 21 estudiantes. No obstante, aunque la encuesta se pudo aplicar sólo a los estudiantes del curso 702 en el curso 701 se pudo realizar una entrevista a un grupo de estudiantes que permitió establecer relaciones de semejanza en torno a algunas de las variables anteriormente situadas (lugar de residencia, edad promedio y estrato socioeconómico, gustos e intereses). Variables tomadas en cuenta a la hora de entender sus prácticas de escritura.

### **3.3 A propósito de los instrumentos para la recolección de datos**

Tanto en la investigación cuantitativa como en la cualitativa, los instrumentos o herramientas escogidos por el investigador para poder registrar la información concerniente al fenómeno o hecho que se pretende investigar son de vital importancia, en tanto ellos pueden facilitar la escogencia de información pertinente para la investigación, es decir, cada instrumento no sólo ayuda a sistematizar la información que se tiene de un evento específico sino que además sirve como filtro para seleccionar la información más relevante.

De manera puntual el método cualitativo se caracteriza por la conceptualización que se puede hacer de lo social como una realidad construida, regida por leyes sociales, las cuales se conciben como un resultado humano, esto es, dinámicas, en constante flujo; por tanto se habla de una normatividad cultural que no podría determinarse única y exclusivamente de forma objetiva, sino como producto humano que responde a una realidad tanto objetiva como subjetiva.

Como realidad objetiva, correspondiente al andamiaje institucional, legal y normativo que sostiene un orden social específico, se parte de la información que proporcionan tanto los estándares por competencias como los lineamientos curriculares que establecen un horizonte respecto a lo que debe y puede un estudiante estar en capacidad de aprender de acuerdo con lo que dicta la Ley General de Educación y la Constitución Política de Colombia, soportado a su vez por los aportes teóricos y científicos que dan forma a dicha normatividad. Esto sugiere que, aunque la norma es una construcción social, su aplicación y funcionamiento es igual para todos los que se encuentran reguardados por ella, siendo que lo establecido por la Ley General de Educación aplica para todas las instituciones educativas y no sólo para algunas.

Como realidad subjetiva, se tiene en cuenta la manera como es conocida, interpretada y expresada esta Ley por los sujetos que hacen parte de aquel marco institucional objetivo, (Bonilla, Rodríguez, 1997, p. 69); es decir, ¿qué pasa con dichos presupuestos?, pues si bien aplican a **todas las instituciones**, ¿todos los estudiantes responden de la misma forma? ¿Presentan las mismas dificultades? ¿Qué piensan ellos?

De lo anterior se infiere que siendo este un ejercicio de investigación cualitativa es relevante tener en cuenta los dos aspectos mencionados anteriormente en tanto hacen parte de una misma realidad. De esta manera se espera lograr comprender dichas prácticas de forma integral, pues no podría hablarse de verdadera comprensión sin tener en cuenta los diferentes aspectos que atañen a las prácticas de escritura, esto es, lo que se dice a partir de lo institucional versus lo que sucede en la práctica.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron:

***Observación no participante:*** como es bien sabido, dentro de la investigación cualitativa la observación es uno de los instrumentos de mayor importancia para el investigador en términos de facilitar el registro de acciones ya sean individuales o de grupos en su ambiente cotidiano, lo que proporciona al investigador la posibilidad de indagar teniendo en cuenta no sólo la perspectiva individual o grupal de las personas involucradas, cuyo testimonio u opinión puede verse reflejado a través de otro instrumento como la entrevista, sino de interpretar el contexto físico e inmediato que hace parte del ambiente que rodea al grupo investigado. (Bonilla 1997, p. 118)

Se consideró importante realizar este tipo de muestras debido a que el interés recaía sobre las prácticas de escritura registradas en el aula, la secuencia didáctica seguida por el docente y la producción escrita de los estudiantes, producción exigida directamente por el profesor a propósito de los temas vistos o que se consideraron relevantes para el desarrollo de las clases; conviene subrayar entonces que no hubo ejercicios de escritura propuestos directamente por el investigador para tratar de comprender la manera como los estudiantes se acercan a la escritura.

### ***Imagen 2***



Aula de clase: Espacio académico de Ciencias Sociales. Institución O.F.B.

La observación por lo tanto consistió en primera instancia en un acercamiento a las prácticas de escritura sin alterar los procesos y dinámicas a las que regularmente se enfrentan los estudiantes en su entorno escolar cotidiano. No obstante, hubo interacciones de forma directa o indirecta con algunos de los estudiantes, a través de entrevistas y encuestas que proporcionara información que posibilitara la interpretación de algunos datos sobre su escritura.

***Entrevista estructurada con guía:*** este tipo de instrumento fue escogido debido a las diversas posibilidades que ofrece su uso, pues como se afirmó en párrafos anteriores, la entrevista permite registrar algunas de las impresiones y perspectivas que tanto el docente como los estudiantes tienen frente a las prácticas y a los ejercicios que conciernen a los procesos de escritura.

Las entrevistas fueron hechas al docente y a algunos de los estudiantes con el fin de indagar y complementar las observaciones hechas en el espacio académico. Las preguntas realizadas se hicieron teniendo en cuenta dos tópicos: el primero de ellos incluía un grupo de preguntas dirigidas al docente que estaba a cargo, las cuales estuvieron orientadas hacia la comprensión del lugar o la importancia que el maestro le da a la escritura como práctica social y cultural dentro de su espacio académico, aspecto que se retomará con mayor detalle más adelante.

Hecha esta salvedad, podría decirse que la entrevista semiestructurada brindó un marco de referencia con respecto a los tópicos que se querían puntualizar.

Dentro de las preguntas propuestas para las entrevistas del primer tópico figuran: ¿Cuál es el lugar que se le asigna al proceso de escritura, puntualmente la escritura que se da en el aula o en contextos escolarizados? ¿Qué puede producir el estudiante de acuerdo a sus capacidades? ¿Cuál es la puesta de escena del docente (secuencia didáctica, dinámica de la clase) frente a la clase y en relación a los textos que producen los estudiantes? ¿Se evidencian algunas etapas durante el proceso? ¿Cuáles? ¿Qué tipo de textos son utilizados por el docente?, entre otras.

El segundo tópico giró en torno a las preguntas que pretendían indagar por las prácticas de escritura propiamente dichas, unas dirigidas al docente y otras hacia la perspectiva de los

estudiantes, ejemplo de ello son: ¿Qué tipo de prácticas se dan en el aula de clase teniendo como marco de referencia los estándares curriculares? ¿En qué tiempo ven los estudiantes la clase de Ciencias Sociales? Y si este factor puede verse reflejado en las prácticas de escritura de los estudiantes, ¿Cuál es la respuesta de los estudiantes frente a las prácticas de escritura, específicamente las referidas a la escritura académica o escolar? En cuanto a los estudiantes las preguntas se orientaron de la siguiente forma: ¿Te gusta escribir? ¿En qué lugares escribes normalmente? ¿Encuentras dificultades a la hora de producir un texto escrito? ¿Cuáles, de qué tipo? ¿Cuáles son tus prácticas de escritura? Estas preguntas se reforzaron con la aplicación de una *encuesta* que los estudiantes respondieron sobre el tema en cuestión.

*La encuesta:* como instrumento investigativo proporcionó una perspectiva más amplia acerca del grupo que se pretendía investigar. A diferencia de las entrevistas realizadas de manera puntual al grupo de **estudiantes seleccionado** y al docente, la encuesta pudo aplicarse a un mayor número de estudiantes del curso 702. De modo que la información registrada ayudó a complementar la obtenida como producto tanto de las entrevistas como de los diarios de campo que se realizaron.

La encuesta realizada se compone de tres bloques: el primero encaminado a identificar el filtro afectivo de los estudiantes, puntualmente aquellos factores que puede ligarlos emocionalmente hacia la producción escrita (gustos, intereses, la frecuencia con la que escriben y el tipo de texto que producen) en este bloque las últimas preguntas giraron en torno a las prácticas de lectura seguidas por los estudiantes, ya que, aunque el objetivo principal del presente trabajo investigativo se centra en la prácticas y los procesos de escritura, la lectura se comprende como una parte esencial en el proceso de escritura.

### Imagen 3

Curso: 702  
Fecha de realización: 2/XIV/2014

**PRIMER BLOQUE:**  
Marca con una X y justifica tu respuesta, en caso que se requiera.

1. ¿Te gusta escribir?  NO (Justifica tu respuesta)

Si por que así, puede aprender más acerca de lenguaje ortografía etc. gracias a escribir puede expresarse de muchas formas y sentidos.

2. ¿En qué lugares escribas normalmente?

A. Solo en casa el colegio

Ejemplo del modelo de encuesta implementada. Preguntas del primer bloque

El segundo bloque se orientó hacia los datos que pudieran proporcionar información sobre el contexto familiar y personal de los estudiantes, situación que serviría de guía para rastrear las prácticas de escritura y los “hábitos” frente a las mismas que han ido desarrollando los estudiantes en sus **espacios cotidianos**.

Conocer el contexto cotidiano de los estudiantes podría favorecer la comprensión sobre sus prácticas de escritura y la manera cómo se han ido desarrollando estos procesos. Cassany (1989) citando a Smith (1983) establece una relación entre la forma como es adquirido el código escrito y la manera como los niños aprenden a hablar, inicialmente el niño adopta los modos de hablar de los grupos a los que pertenece, quiere pertenecer o considera importantes para él, es decir, primero como “sus padres, después como sus compañeros y amigos, y más adelante, quizá como sus personajes favoritos de dibujos animados o como los deportistas famosos que tratan de emular” (p. 68). Del mismo modo los intereses del estudiante serán insumo de su producción escrita.

La escritura por lo tanto va más allá del proceso de descodificación de marcas impresas y el aprendizaje convenciones arbitrarias, como advierte Krashen citado por Cassany (1989)

adquirir el código escrito pasa también por un factor motivacional que le permite al sujeto filtrar la información de aquellos elementos del código que le gustan y que por lo tanto éste necesite lleguen al organizador” (p. 79). Por lo tanto podría decirse que muchos de los hábitos frente a los procesos de escritura de las personas que conviven con los estudiantes pueden ser un elemento influyente en la manera como los estudiantes asumen estas prácticas, dentro y fuera del colegio.

#### *Imagen 4*

SEGUNDO BLOQUE:

1. ¿En qué barrio vives?

2. Escribe quienes conforman tu núcleo familiar, es decir con quienes vives

La Familia

los que conforman mi familia son  
mi mamá, mi papá, mi hermana  
y yo

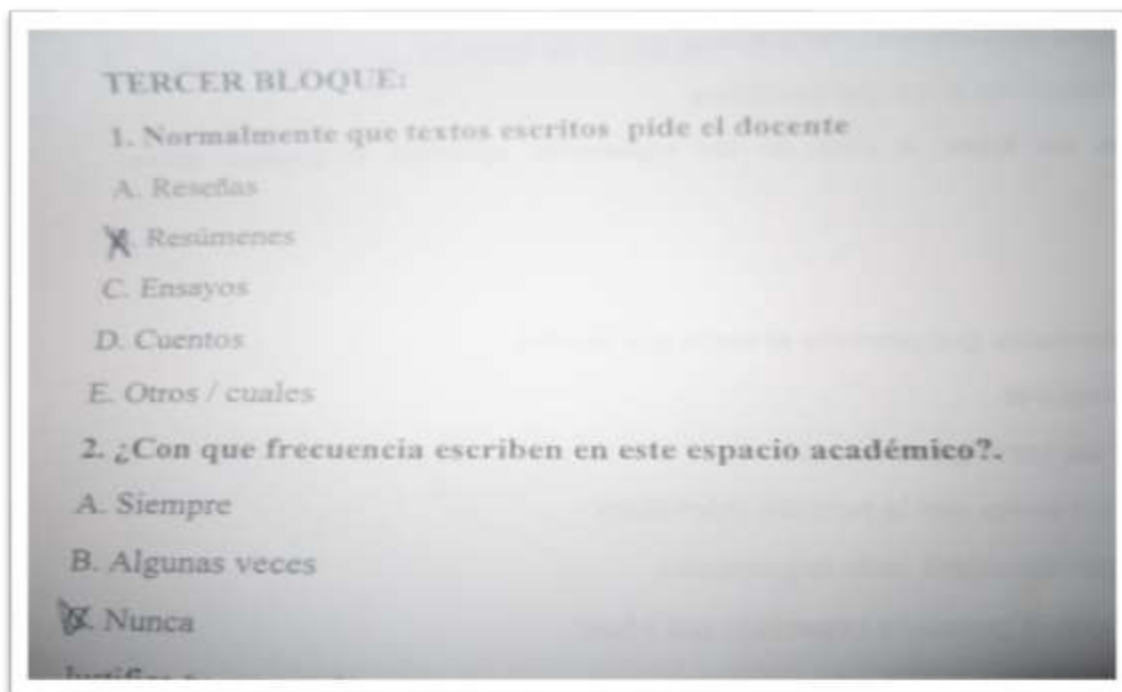
3. Describe de forma breve a que se dedican tus padres, ¿Cuál es su ocupación profesión?

celador de bamba - mi papá  
servicios varios en el  
aeropuerto el día

Ejemplo del modelo de encuesta implementada. Preguntas del segundo bloque.

Por último el tercer bloque de preguntas estuvo directamente relacionado con las prácticas de escritura que se dan en el espacio académico. Información complementada por las observaciones realizadas en el aula y registradas a través de los diarios de campo.

*Imagen 5*



Ejemplo del modelo de encuesta implementada. Preguntas del tercer bloque

**Diario de campo:** finalmente, el diario de campo, uno de los instrumentos de mayor relevancia en este ejercicio investigativo, brindó la posibilidad de registrar distintos momentos en las clases de Ciencias Sociales, y con ello de la secuencia didáctica y de algunos de los ejercicios escritos que realizaban los estudiantes. Además de esto, el diario de campo no sólo permitió describir el contexto situacional de los estudiantes, sino que sirvió como un instrumento de análisis acerca de los eventos que se iban registrando en el transcurso de las observaciones. Para ilustrar lo anterior, a continuación se toma como ejemplo un fragmento de una de las bitácoras sobre las cuales se registró la información producto de las observaciones hechas en clase:

**Tabla N° 04 diario de campo**

<b>DIARIO DE CAMPO 1:</b> Prácticas de escritura y secuencia didáctica	
<b>Lugar:</b> Institución educativa distrital Orlando Fals Borda <b>Espacio académico:</b> Ciencias Sociales	<b>Profesor a cargo:</b> Juan Carlos Lozano <b>Jornada:</b> Tarde
<b>Fecha:</b> Lunes 02 de Mayo de 2016 <b>Número de estudiantes:</b> 35 <b>Tema de la clase:</b> El imperio Carolingio	<b>Curso:</b> 702 <b>Hora de inicio clase:</b> 4:25 pm <b>Hora de finalización clase:</b> 5:25 pm
<b>DESCRIPCIÓN OBSERVACIÓN</b>	
<p>Clases anteriores habían venido trabajando el tema del Cristianismo: Extensión y alcances del Imperio Romano, tanto de oriente como de occidente. Para empezar la clase el profesor informa a los estudiantes acerca del tema que van a abordar, en este caso el imperio Carolingio. Para acercarse al tema, recurre a un recurso audiovisual bastante lúdico que les permitirá a los estudiantes comprender las diversas condiciones que posibilitaron la emergencia de dicho imperio, además de conocer su importancia, sus alcances y algunos personajes que dieron protagonismo a este período. Antes de ver el video el profesor pregunta si alguien sabe o conoce algo del imperio Carolingio, los estudiantes en su gran mayoría dicen que no.</p>	
<b>ANÁLISIS /COMENTARIOS</b>	
<p>En cuanto a las prácticas de escritura observadas cabe resaltar lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Algunos estudiantes prestaban atención al video y solo al terminar de verlo se disponían a tomar apuntes en sus cuadernos. Otros en cambio iban escribiendo algún suceso que les parecía relevante y que les pudiera servir para responder las preguntas formuladas por el maestro al iniciar la clase. A continuación, se muestra la forma como uno de los estudiantes resolvió el ejercicio:</li> <li>✓ Como se puede observar el estudiante extrajo del texto (video) palabras que le parecían importantes y que podían ayudar a expresar por escrito alguna idea principal. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 2. <i>“Los Francos =salvan a los papas y campesinos”</i></li> <li>✓ 7. <i>“Nobles caballeros= que salvaban la gente”</i></li> <li>✓ 9. <i>“Los CaRolingios = son iglesias que cultivaban comida y ayudaban”</i></li> </ul> </li> </ul>	

Fragmento de uno de los diarios de campo realizado en una de las clases de Ciencias Sociales.

Es importante subrayar que el lector podrá ver con detalle los instrumentos reseñados anteriormente en el apartado de anexos que aparecerá al finalizar el capítulo. Sin embargo sobre ellos se volverá más adelante al realizar el análisis de resultados.

### **3.4 Descripción de la secuencia didáctica**

Párrafos atrás en el sub apartado anterior, se realizó una breve descripción sobre la Institución Educativa, en dónde fue posible, gracias a la colaboración de la comunidad educativa, llevar a cabo las observaciones sobre las prácticas de escritura en un espacio académico específico. Esto con el propósito de poder brindar al lector una contextualización general sobre el lugar donde se efectuó el trabajo de campo. Ahora bien, dicha contextualización no estaría completa si no se caracteriza de forma más precisa el espacio académico en conjunto con los actores que interactúan allí. Por esta razón y para dar respuesta a la pregunta que orienta este sub apartado, se iniciará en primer lugar por realizar un breve acercamiento a la persona sobre la cual recae tal responsabilidad, en este caso el maestro.

La clase de Ciencias Sociales que se dicta en los grados séptimos, 701 y 702 de la Institución Educativa distrital Orlando Fals Borda durante la jornada tarde, se encuentra a cargo del docente Juan Carlos Lozano Vargas, Profesor del magisterio, Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Especialista en Gerencia de proyectos de la misma Universidad, y con estudios de Maestría de la Universidad de la Sábana sobre Pedagogía. Actualmente se desempeña como docente en el plantel educativo, Orlando Fals Borda, labor que ha llevado a cabo por más de 6 años en esa Institución educativa, teniendo a su cargo diferentes clases en distintos grados que competen al área de Ciencias Sociales: Filosofía, Democracia y Ciencias Políticas en grados superiores (noveno, décimo y once); y desde luego Ciencias Sociales e Historia en grados sextos, séptimos y octavos.

Lo anterior permite de manera muy breve acercar al lector y realizar un esbozo general sobre la persona encargada de impartir la clase de Ciencias Sociales en la Institución Educativa, situación que se complementará con la descripción de la secuencia didáctica establecida por el docente Juan Carlos Lozano para los grados séptimos.

Para empezar, se harán en primer lugar algunas acotaciones acerca de lo que se puede entender por *secuencia didáctica*. Al respecto podrían retomarse diversos autores que han venido trabajando en torno a lo que conceptualmente se entiende por didáctica, Pérez. A (2005) por ejemplo, destaca tres tensiones a cerca del objeto de la didáctica como disciplina relacionada con las prácticas que comprometen los procesos de enseñanza y aprendizaje. La primera de ellas hace referencia a su doble funcionalidad; por un lado, como disciplina teórica la didáctica pretende describir y explicar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, comprendidas a sí mismo como prácticas sociales, la cuales permiten establecer relaciones multidireccionales tanto de los sujetos que intervienen directamente (docente-estudiante) como de las situaciones y hechos que envuelven indirectamente a dichos sujetos. Por otro lado, la didáctica desde su quehacer se considera una disciplina que busca direccionar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de donde deviene su carácter propositivo, postulando así a la didáctica como una disciplina de la intervención, sobre un contexto, un lugar y un tiempo específico. (Camilloni, 2000) citado por Pérez (2005, p. 2).

La segunda tensión sobre la cual llama la atención Pérez se encuentra relacionada con la idea inadmisibles de concebir la enseñanza y el aprendizaje como procesos y “prácticas” estandarizadas limitadas por lo tanto a la transferencia mecánica de la experiencia (p.2). Pues si bien la didáctica pretende describir y explicar lo que constituye y/o subyace a esas prácticas, lo hace teniendo en consideración su condición de prácticas sociales, por lo tanto, aduce Pérez que un modelo didáctico tomará su forma de acuerdo a las decisiones del sujeto que lo configura, en relación con las diversas condiciones del contexto, al proyecto tanto académico, como Institucional, y personal de **quien la lleva a cabo** (p. 2).

Por último, la tercera tensión citada por el autor, alude al distanciamiento que ha logrado la didáctica de otras disciplinas, verbigracia la psicología, la lingüística e incluso la sociología, con respecto a su objeto de estudio. Aunque conceptualmente la didáctica se ha nutrido de otras disciplinas que también se han preocupado por los diversos factores que atañen a las prácticas en torno de los procesos de enseñanza-aprendizaje, centrando su atención principalmente sobre el aprendizaje. Esta situación ha llevado a la didáctica a definir un objeto de estudio específico cuya pregunta estará orientada hacia las “prácticas de enseñanza, de cara al aprendizaje, prácticas claramente marcadas por la voluntad de

enseñar, situadas como se ha dicho antes en contextos particulares y marcadas por tensiones derivadas de los ámbitos disciplinar, institucional, político, ideológico, entre otros” (p. 3), diferenciándose así de otras prácticas socioculturales. Esta distinción ha valido su estatus de disciplina, ya que teniendo claro su objeto de estudio puede desde ese lugar generar propuestas, alternativas y criterios que le permitan comprender la razón de ser de dichas prácticas.

Las tres tensiones a las que alude el autor para lograr establecer las discusiones teóricas sobre el estatus de la didáctica como disciplina, dejan entrever la profunda y compleja estructura que concierne a las prácticas de enseñanza, la cuales no podrían reducirse a la implementación de un método que posibilite “mostrar” o enseñar algo desconocido; es claro que su qué hacer, funciones y fundamentación van más allá de cómo enseñar algo, en el sentido al que hacía referencia Pérez (2005) sobre la estandarización de la didáctica. La didáctica entonces como disciplina no puede ser comprendida como un compendio de técnicas o estrategias dirigidas al docente para lograr que los estudiantes aprendan unos contenidos determinados, asumiendo que todos los estudiantes aprenden de la misma manera o que todos los maestros desarrollan los temas, o “enseñan” de manera homogénea sin que se vean involucradas sus experiencias, su conocimiento, diversos factores tanto **ideológicos como institucionales y contextuales**. Sino que debe ser entendida como “la organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte (mediaciones)” (p. 5). De esta forma una secuencia didáctica debe estar orientada a la consecución de unos propósitos específicos que den cuenta de los procesos y los resultados involucrados en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje. Su estructura, aunque no siempre puede ser lineal, debe contar con elementos que evidencien un inicio, un desarrollo y un cierre de los objetivos de trabajo trazados (p.5).

Llegados a este punto, se procederá ahora a examinar la secuencia didáctica empleada por el profesor en las clases de Ciencias Sociales de grado séptimo.

En los diarios de campo que se utilizaron para registrar la información se evidencia la forma como el docente organiza previamente tanto los contenidos que pretende abordar como las actividades que irá desarrollando en el transcurso de la clase.

Antes de continuar con la secuencia didáctica impartida por el docente en las clases observadas, se trae a colación el programa o la distribución de los temas que el profesor tiene previsto abordar durante el año escolar; para ilustrar lo anterior se toma como referencia los dos primeros periodos. Esto con el fin de tener una idea general acerca no sólo de lo que en teoría los estudiantes deben alcanzar a ver en el transcurso de año escolar sino de comprender el porqué de la secuencia didáctica que sigue el docente a fin de lograr los objetivos que se ha propuesto.

El programa de Ciencias Sociales dispuesto para grado séptimo y en correspondencia con los lineamientos curriculares y los estándares por competencias decretados desde el Ministerio de Educación Nacional, promueve el desarrollo de aprendizajes integrales, permitiendo a los estudiantes la construcción de conocimiento a partir tanto de los temas previstos para ciclo III como de las relaciones que se pueden establecer a partir del contexto, local, nacional e internacional.

Las temáticas propuestas para este programa, puntualmente de los dos primeros periodos del año escolar, abarcan contenidos cuyo horizonte está dirigido hacia el reconocimiento y apropiación del mundo, como sistema viviente, destacando sus características físicas, la variedad de climas, su extensión y delimitación, así como la identificación de diversas culturas, grandes civilizaciones (Los griegos, Los romanos), y la conformación de Imperios en un periodo de tiempo y espacio específico ( El Imperio romano de Oriente y de Occidente) bajo unas condiciones históricas que enmarcaron dicho periodo, accediendo a sus sistemas políticos (formación de la sociedad feudal, el cristianismo: inicio y expansión) su organización social, cultural y económica. También a la identificación de las posibles relaciones que surgen de la interacción del hombre con su entorno y el mundo que habita, en aras de plantear reflexiones acerca de las consecuencias y el impacto que estos acontecimientos tendrían en otros continentes y en la época actual.

El siguiente ejemplo sirve para ilustrar, algunos de los temas tratados durante el primer período: (datos extraídos del cuaderno de apuntes de una estudiante)

Semana 1: ¿Cómo organizaron políticamente mi mundo?

Semana 2: ¿Cómo es físicamente mi mundo?

Semana 3: El físico es lo que importa.

Semana 4: Norte, Sur, Oriente y Occidente.

Semana 5: Climas y paisajes del mundo.

Semana 6: Climas y paisajes del mundo dos (2).

Semana 7: Ecología y Medio ambiente.

Semana 8: Ecología Humana.

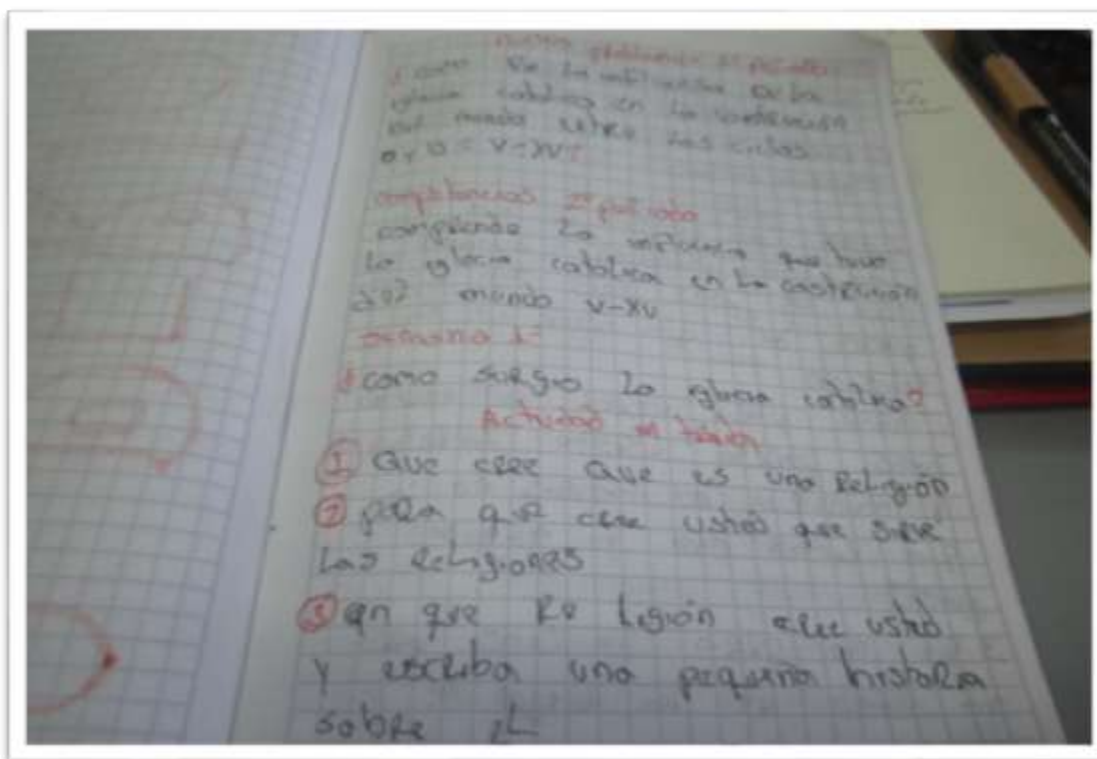
Semana 9: Trabajos creativos y evaluación final.

Semana 10: Nivelaciones y evaluación.

Una vez escogido el bloque temático sobre el cual, el docente establece un “núcleo problemático” que parte de una pregunta general que brinde la posibilidad de abordar los contenidos escogidos para trabajar durante el período académico y de problematizar como su nombre indica las temáticas que se van a tratar, esto es, generar discusión, reflexión y pensamiento crítico alrededor de los conceptos que se abordan de manera que los contenidos no se vuelvan la transcripción mecánica de un texto, convirtiéndose en un aprendizaje descontextualizado.

Como se evidencia en la siguiente imagen, el docente dicta a los estudiantes la pregunta problema que direccionara el tema que se va a tratar durante la semana. En este caso el núcleo problemático dice: *¿“Cómo fue la influencia de la iglesia católica en la construcción del mundo entre os siglos cinco (V) y quince (XV)”?*

**Imagen 6**



Ejemplo de cómo se estructura la clase de Ciencias Sociales a partir de núcleos problemáticos.

Esta pregunta, cómo se puede ver, es una pregunta macro, la cual no se agota en una sola clase, por el contrario, conduce a los estudiantes a ir la respondiendo conforme vayan avanzando en los temas tratados.

Se hablará de la conformación de la Iglesia Católica abarcando unos periodos específicos, desde el siglo V hasta el siglo XV (Edad Media, Cristianismo, formación del Imperio Romano de Occidente y Oriente, las cruzadas, Imperio Carolingio, Imperio Bizantino, caída de Constantinopla, Renacimiento) entre otras.

Seguido a esto, el docente hace que escriban lo que se pretende evaluar durante ese periodo, es decir, las competencias que deben alcanzar, y para este caso indica que el objetivo principal es la **comprensión** de los temas previstos para el período, tal como se puede leer en la imagen anterior extraída de uno de los cuadernos de un estudiante. Acto seguido se empieza a tratar el tema. Llama la atención que los temas son abordados a través de preguntas que orientan la discusión y reflexión de los contenidos.

### 3.4.1 ¿Y la clase de Ciencias Sociales?

La pretensión del capítulo número tres, como se ha ido manifestando, es ir exponiendo al lector la ruta metodológica que llevó a la consecución del presente trabajo investigativo. Hasta este punto se ha realizado una aproximación a algunos de los fundamentos sobre la metodología de corte cualitativo que guio este ejercicio investigativo, explicitando cada uno de los instrumentos que fueron necesarios para la recolección de información. Además de lo anterior se llevó a cabo una breve contextualización sobre el plantel educativo en el cual se hicieron efectivas las observaciones de campo y sobre el docente encargado de impartir la clase de Ciencias Sociales, finalizando con una descripción teórica a grandes rasgos de lo que se concibe como secuencia didáctica, señalando algunos elementos que hacen parte de la manera como el docente trabaja en la clase, para luego poder iniciar con una caracterización más detallada de la secuencia didáctica de la clase de Ciencias Sociales.

En el apartado anterior se mostraba la manera como el docente al iniciar cada periodo, hacía la presentación de los temas a sus estudiantes y para empezar un tema lo abordaba con una pregunta macro que se iría desarrollando durante el transcurso del periodo. Siguiendo con esta línea y antes de emprender la caracterización sobre las prácticas de escritura, tema central que ocupa el presente trabajo investigativo, se especificará la secuencia didáctica ejecutada por el docente Juan Carlos para llevar a cabo los objetivos trazados para el desarrollo de la clase.

El desarrollo metodológico de cada clase se encuentra enmarcado bajo dos principios orientadores: Una **actividad de entrada** y una **actividad de fundamentación**. La primera, como su nombre lo indica, cumple la función de introducir nociones generales sobre un tema específico a través de preguntas formuladas por el maestro a propósito de los contenidos que se van a empezar a trabajar.

Por ejemplo, en la clase registrada el martes 10 de mayo de 2016, en grado 701, el tema sobre el cual se trabajó fue el “Imperio Carolingio”. Para esta clase el profesor disponía de una hora; al respecto es importante resaltar que las clases de Ciencias Sociales tienen una intensidad horaria de tres horas por semana.

Al ser un tema que los estudiantes no habían visto, el maestro inicia realizando preguntas alusivas al tema en cuestión, en este caso sobre el Imperio Carolingio: *¿Alguno ha oído hablar o ha leído algo sobre los carolingios? ¿Les suena la palabra Carolingios, la pueden relacionar con algo?* Si alguno de los estudiantes levantaba la mano lo escuchaban para saber qué ideas tenía al respecto, si, por el contrario, ningún estudiante levantaba la mano seguía haciendo preguntas referentes al tema, o sobre algún personaje, evento o situación que pudiera entrelazar con los temas anteriores: *“¿recuerdan que veníamos viendo la historia del Cristianismo, el cual se dio bajo unas condiciones específicas? ¿En qué territorio sucedió todo esto?”* Con este tipo de preguntas el profesor intenta dinamizar la clase y generar discusión entre los estudiantes, además de remover la memoria de los mismos acerca de los temas que se han visto, identificando qué les ha quedado a los estudiantes.

En otras ocasiones la actividad de entrada incluye ejercicios de escritura con preguntas abiertas que incluyen una opinión personal acerca de alguno de los contenidos, tal como se puede constatar en la imagen anterior, en dónde el tema que se va a estudiar es por ejemplo “El surgimiento de la Iglesia Católica” y la actividad de entrada incluye las siguientes preguntas: *“1. ¿Qué cree que es una religión?; 2. ¿Para qué cree usted que sirven las religiones?; 3. ¿En qué religión cree usted y escriba una pequeña historia sobre eso?”*

Una vez hechas las preguntas los estudiantes mostraron al profesor las respuestas que dieron y poco a poco fueron participando en clase. Al preguntar al docente por qué inició la clase de esta forma, respondió que la idea era trabajar con los estudiantes, teniendo en cuenta siempre las ideas o conocimientos previos que ellos ya tenían, pues así sería más fácil que ellos logaran aprehender aquello que el docente pretendía enseñar. Esto en correspondencia con lo que la norma pretende, es decir, procurar que los aprendizajes de los estudiantes no sean repeticiones mecánicas alejadas de su contexto, de sus propias realidades, sino por el contrario que todo el conocimiento que construyen los estudiantes sea un aprendizaje para la vida, contextualizado, para que de esta manera no se quede únicamente en las aulas de clase.

Terminada la actividad de entrada, como la llama el docente Juan Carlos, se complementa con la **actividad de fundamentación**. Este ejercicio sirve para relacionar o profundizar

sobre el tema en cuestión, estableciendo los fundamentos o las bases argumentativas sobre los contenidos que ven, pues si bien son importantes las nociones que el estudiante puede tener frente a un tema puntual, también es importante conceptualizar teóricamente sobre ellas con la finalidad de no incurrir en ideas erróneas o conceptos equívocos que puedan confundir el aprendizaje de los estudiantes.

Las actividades de fundamentación por lo general estuvieron apoyadas por alguna herramienta que le permitió al docente llevar a cabo a clase. Generalmente para apoyar la actividad de fundamentación el profesor Juan Carlos, recurrió a algún texto escrito, o audiovisual (Video).

El tipo de texto escrito del cual se valió el maestro para el desarrollo de la clase, no fueron necesariamente libros de texto especializados para grado séptimo u obras literarias que trataran sobre la historia del continente europeo, (se toma este tema como punto de partida debido a que fueron los temas vistos durante el periodo de trabajo de campo), normalmente durante las observaciones realizadas se evidenciaron talleres escritos basados por ejemplo en la estructura del siguiente texto:

**Miércoles 04 de mayo de 2016**

**Tema de la clase: Continuación de la clase anterior acerca de la historia del cristianismo, basado en el texto “Pequeña Historia del Cristianismo” Transcripción literal del texto (taller).**

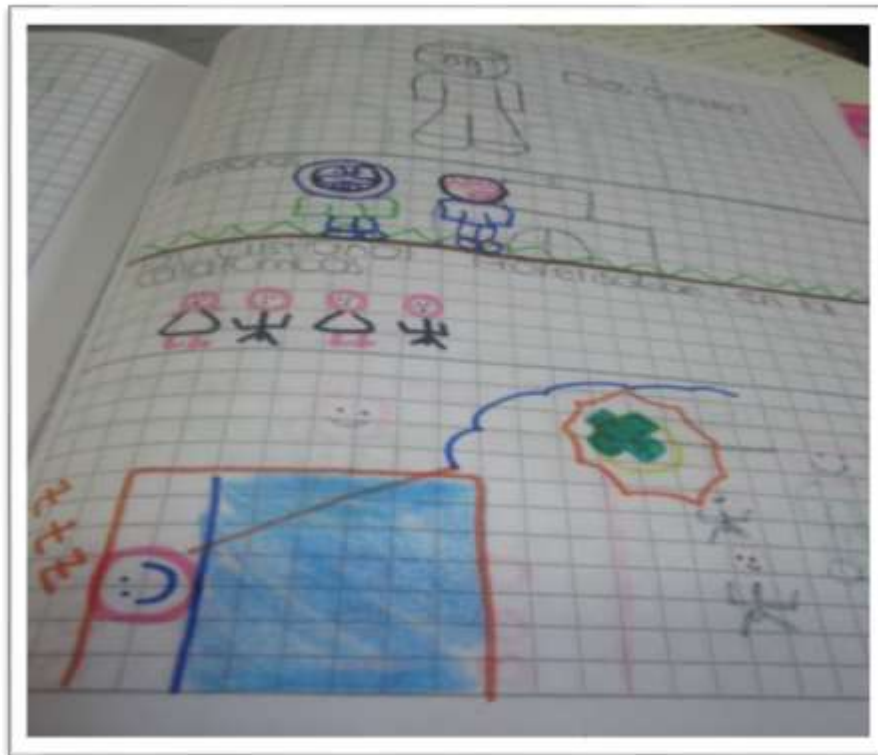
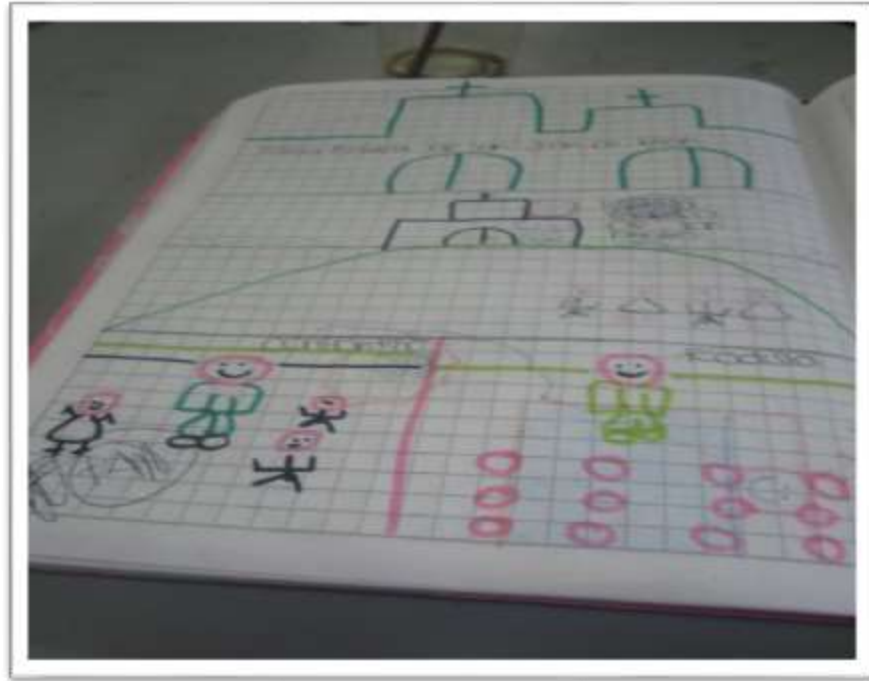
*PEQUEÑA HISTORIA DEL CRISTIANISMO EN ROMA*

- 1. En el antiguo imperio Romano se adoraban muchos dioses, los cuales derivaban de los antiguos dioses griegos y posteriormente de algunos dioses del área del mediterráneo, conforme el imperio se expandía se adoptaban más y más dioses, uno de estos dioses era el dios cristiano.*
- 2. Durante más de 300 años, el Imperio Romano se había ensañado persiguiendo y matando a diestra y siniestra a los cristianos, quienes profesaban la fe bajo catacumbas.*

3. *Pero un día apareció Constantino I el grande. Resulta que Constantino no sabía a cuál de todos los dioses rezar para ganar esa batalla, tras mucho meditar no llega a ninguna conclusión, así que se duerme, y durante un sueño ve una cruz sobre el sol (Símbolo del sol **Invictusque** era una fiesta romana de la cual el fiestero de Constantino era seguidor) y sobre la cruz el grabado que decía: “Con éste símbolo vencerás” Y resultó que sí, Constantino salió ganador por lo que se convirtió al cristianismo.*
4. *Después de la batalla de Milvio Constantino le da al Papa Silvestre I un castillo que era de Dioclesiano para que lo transformara en centro de Culto Cristiano y en l actualidad se conoce como la Basílica de San Juan de Letrán*
5. *En 324 el emperador hizo construir otra Basílica en Roma donde supuestamente martirizaron a Pedro (del cual no hay pruebas de que alguna vez estuviera o no en Roma) sobre la colina de vaticano se levantó la Basílica de San Pedro.*
6. *En 313 se promulga el edicto de Milán y se despenaliza la práctica del cristianismo y se le devuelven las propiedades a la iglesia. Pero no fue el buen Constantino el que oficializó el cristianismo como religión oficial del Imperio, eso fue obra de Teodisio en el 380 con el edicto de Tesalónica.*

La actividad de fundamentación en este caso, consistió en extraer la idea o ideas principales de cada párrafo, para luego representarlas por medio de un dibujo que diera cuenta de lo que el estudiante había comprendido del texto.

*Imagen 7*



Ejemplo de uno de los ejercicios gráficos hecho por un estudiante a petición del docente de acuerdo con el tema desarrollado.

La actividad fue realizada en parejas, permitiendo a los alumnos discutir sobre el texto, favoreciendo la lectura en voz alta, la cual pudo brindar al estudiante la oportunidad de escuchar cómo suena un texto escrito, en otras palabras, de plantear diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, cabe aclarar que el ejercicio descrito anteriormente fue registrado a través de los diarios de campo.

Continuando con la actividad registrada se observó que en muchas ocasiones el estudiante respondía sin problema alguno una pregunta hecha por el docente a propósito del tema visto, no obstante, al tratar de dar respuesta a esa misma pregunta de forma escrita, la tendencia era a que no encontraran las palabras suficientes para construir su respuesta, pese a que minutos antes hubiese respondido de forma oral, sin mayor complicación.

Por otro lado, cuando el texto que apoyaba la actividad de fundamentación era audiovisual, el docente realizaba las preguntas correspondientes a la actividad de entrada, posteriormente colocaba el video y sobre este les pedía a sus alumnos realizar actividades como la siguiente:

1. *Sacar y escribir las diez ideas más relevantes del video (El Imperio Carolingio).*
2. *Escriba dos ideas que aparezcan en el video y que usted ya conocía.*
3. *Escriba tres ideas que aparezcan en el video de las cuales usted no tenía ni idea.*
4. *Escriba dos ideas principales que hayan aparecido en el video y que lo hayan impactado, en otras palabras, que le hayan llamado mucho la atención.*

Durante la proyección del video, algunos estudiantes realizan anotaciones en sus cuadernos sobre las ideas que les llama la atención, otros en cambio, esperan a que el video termine para empezar a responder las preguntas anteriormente citadas. Los videos escogidos por el profesor tienen una duración aproximada de 15 o 17 minutos, explica el docente que no son videos de largo alcance, debido en primer lugar al tiempo que tiene para realizar esa proyección, es decir, sus clases, son de una y dos horas y no puede solo enfocarse en un video o película puesto que debe hacer las debidas aclaraciones sobre las preguntas que vayan surgiendo y acompañar la actividad propuesta para el desarrollo de la clase. En segundo lugar, porque asevera que el grado de atención de los estudiantes en ocasiones es muy disperso, llevándolos a ocuparse en otras actividades sin prestar real importancia a lo

que deben hacer en clase. Enfatiza además el docente que para él es mucho más importante que los estudiantes comprendan los conceptos tratados, por lo cual siempre alienta la discusión en clase y no se limita a dejar un trabajo para presentar sin ningún fin más que el de obtener una calificación.

En síntesis, la secuencia didáctica propuesta por el docente Juan Carlos Lozano para la clase de Ciencias Sociales de grado séptimo se encuentra bajo la estructura de lo que el docente llama “rutinas de aprendizaje” las cuales se basan en tres componentes esenciales: 1. VER, 2. PENSAR, 3. PREGUNTAR. De esta forma se espera que los estudiantes accedan al conocimiento.

Esta estructura prepondera el aprendizaje constructivista, relacionado con la manera como inicialmente un sujeto interactúa con el mundo y se acerca a su objeto de conocimiento, esto es, incitando su curiosidad, luego interrogándose, para luego lograr establecer hipótesis acerca de ese objeto que pretende conocer y desde luego comprender. Por lo tanto, es muy frecuente en esta clase encontrar actividades que potencien la competencia comprensiva a través de preguntas problematizadoras hechas por el profesor, pero también construidas por los estudiantes, de manera que sea el espacio académico un lugar en el que se concibe al estudiante como un sujeto activo en la construcción misma de conocimientos y no un sujeto pasivo que solo atiende lo que el docente dice sin reflexión, cuestionamiento o crítica.

#### **4. Análisis de resultados: aproximación a la producción escrita de los estudiantes de grado Séptimo, clase de Ciencias Sociales**

Los tres capítulos anteriores han permitido al lector una aproximación sobre el tema central de este proyecto de investigación enfocado en caracterizar y comprender las prácticas de escritura en clave de la apropiación del pensamiento conceptual, en estudiantes de ciclo III, puntualmente en estudiantes de grado séptimo.

Hasta el momento se ha presentado una aproximación teórica y conceptual sobre la escritura como práctica sociocultural y como proceso metacognitivo que involucra el pensamiento intelectual del sujeto, pasando por una contextualización tanto de la Institución educativa en la cual se hicieron efectivas las observaciones correspondientes al trabajo de campo, como de la secuencia didáctica que sigue el docente para enseñar a los estudiantes los contenidos referentes a la clase. Hay que mencionar, además, que siendo prácticas de escritura en una Institución escolar, fue necesario un acercamiento a la estructura normativa que incluye el desarrollo e implementación de competencias y lineamientos curriculares que comprometen distintos aprendizajes entre ellos la escritura.

En este cuarto capítulo se procede a presentar los resultados, producto del análisis y la observación que permitió llevar un registro sobre las prácticas de escritura de los estudiantes en grados séptimos en la jornada tarde de la Institución educativa Orlando Fals Borda.

##### **4.1. Prácticas de escritura 701 y 702**

En el capítulo número tres, en uno de los últimos apartados se exponía la manera como el docente llevaba a cabo en términos generales la clase de Ciencias Sociales, siguiendo una secuencia que le permitiera la consecución de unos objetivos propuestos para cada periodo escolar, de manera que los estudiantes cumplieran a cabalidad con las competencias determinadas por el MEN de acuerdo con los estándares y lineamientos, como por el docente al culminar cada año escolar.

Antes de pasar al análisis que se hizo de los ejercicios hechos por los estudiantes durante la clase se hablará un poco de la tipología textual que circula en este espacio académico.

Uno de los factores que mayor atención tuvo dentro de las observaciones que se realizaron en el plantel educativo, fue precisamente la clase de textos escritos a los que los estudiantes tenían acceso. Se enfatiza sobre este punto ya que, aunque en el espacio académico circulan una variedad de textos audiovisuales, son poco los textos escritos: libros de texto, periódicos, artículos científicos, reseñas históricas, solo por citar algunos, a los que los estudiantes pueden acceder. Lo cual dificulta lograr establecer un canon de los textos escritos que están circulando en el área, qué les queda a los estudiantes de ellos, los propósitos sobre acercarlos a determinadas lecturas, y con ello comprender mejor que incidencia tienen sobre las prácticas de escritura de los estudiantes.

Durante las distintas clases que se pudieron registrar figuraron en su mayoría textos audiovisuales como herramienta lúdica para que los estudiantes captaran un cúmulo generoso de información. Esto podría explicarse desde dos perspectivas: en primer lugar como se ilustraba en gran parte de los lineamientos curriculares, el área de Ciencias Sociales, debido a la complejidad y extensión de lo que en teoría debe abarcar su enseñanza, en términos de contenidos conceptuales hace que quizá el número de horas que se contempla para verlos (tres horas semanales, contando además que el año escolar incluye semanas de evaluación y nivelación, días festivos, actividades extracurriculares: día del profesor, de la familia, del idioma, izadas de bandera, reuniones de padres etc.) que en ocasiones pueden afectar los horarios de clase.

En segundo lugar y en relación con lo anterior, se evidencia desde los estándares curriculares que, aunque Historia y Geografía son los núcleos disciplinares que por tradición han tenido mayor fuerza en ésta área, no son los únicos contenidos en los que se debe enfocar el profesor de Ciencias Sociales de educación básica y media, debido a que sobre estas materias se podrá profundizar más adelante en la Universidad. En otras palabras, la educación básica y media sienta las bases generales que le permitirá al estudiante elegir y profundizar más adelante sobre el área en el que se quiere especializar, por lo tanto, durante en los grados que comprenden los ciclos III, IV y V no se pretenderá formar Historiadores, Geógrafos, Filósofos, Lingüistas etc. Fue esta una de las razones que llevaron a plantear la reflexión acerca de la dirección que debían tomar los estándares curriculares del área de Ciencias Sociales para no seguir limitando esta asignatura a dos

disciplinas específicas. Por lo tanto, en el transcurso del año escolar los estudiantes en Ciencias Sociales en lo posible deberán abordar la Historia (información sobre acontecimientos de un periodo histórico determinado) y Geografía, de acuerdo al grado que cursen, pero también el docente tendrá que asegurar otros contenidos referidos al reconocimiento del mundo y de su entorno, pasando por algunas nociones de ecología y medio ambiente, entre otras. Todo esto siempre en relación con el contexto local y nacional. Cabe resaltar que no se ahondará en estos contenidos ya que no es el tema central del cual se ocupa este trabajo, sin embargo, se toman con punto de referencia para explicar la idea anterior. En definitiva, estos factores podrían ayudar a comprender, el por qué la necesidad de recurrir a herramientas como estas (muestras audiovisuales) que faciliten a los estudiantes procesar una gran cantidad de información en poco tiempo, posibilitando el desarrollo de otros temas.

Retomando el tipo y la cantidad de textos escritos que circulan en esta clase, que como se ha dicho no es muy elevada, en gran parte por las razones anteriormente explicadas con relación al tiempo establecido y a la cantidad de contenidos que los estudiantes deben ver, es necesario resaltar que no deja de ser un asunto problemático el que los estudiantes no se enfrenten a diversos textos escritos con mayor regularidad. Entendiendo que las prácticas de lectura y escritura son actividades que fortalecen e inciden en la formación del pensamiento intelectual del estudiante. Acercándolo al mundo de la cultura escrita pero también permitiéndole dominar y evaluar sus propios dominios cognitivos (Jurado 1992).

Pese a que este proyecto se centra en caracterizar las prácticas de escritura escolar, es necesario enfatizar sobre las prácticas de lectura, y la incidencia de las mismas en el desarrollo y apropiación del código escrito. La lectura y escritura, aunque son procesos diferentes, podría decirse que se encuentran íntimamente relacionados, por lo cual es difícil hablar de escritura sin que haya una mención directa o indirecta a la lectura.

Desde el punto de vista de algunas teorías tradicionales sobre la adquisición del código escrito, se preponderan aspectos como la descodificación de marcas impresas, esto es, el reconocimiento de letras y palabras, centrándose primordialmente en los aspectos más superficiales de la escritura: caligráficos, psicomotrices y ortográficos. Aspectos que llevaron a pensar que aprender a escribir era un asunto del cual podría preocuparse un área

especializada (Lengua castellana, Español y literatura, Lenguaje, entre otras) lo cual como se ha evidenciado no es del todo cierto.

La lectura y la escritura como práctica cultural se encuentran presentes en diversos ámbitos que sobrepasan los escenarios escolares; con todo, también en materia de competencias leer y escribir es un asunto que compete a todas las asignaturas dispuestas para la educación básica y media, llegando a considerarlas como herramientas para la vida que podrán brindar la posibilidad de acceder a la cultura escrita y con ello a ciertos ámbitos del conocimiento. Pero ¿por qué aseverar que entre más limitado sea el contacto de los estudiantes con los textos escritos, mayores dificultades encontrarán al escribir?

Al respecto Cassany (1989) citando a Smith (1983) muestra como la lectura se presenta como una “herramienta” fundamental a la hora de adquirir el código escrito. El texto escrito proporciona al lector todos los elementos y conocimientos que necesita para facilitar su escritura: reglas gramaticales, ortográficas, elementos sintácticos y semánticos que con la práctica el lector irá aprendiendo. (p.63) el proceso de escritura requiere entre otras cosas la memorización convencional y arbitraria de las palabras, además de los signos ortográficos y sintácticos que ayudan a dar sentido y coherencia al texto escrito. Por esta razón Smith asevera que se aprende a escribir de la misma forma como se aprende a hablar, dicho de otra manera, “sin ningún tipo de enseñanza formal ni programada, sin esfuerzo e inconscientemente. Lo aprendemos espontáneamente” (p. 66) de allí que se insista en la importancia de exponer a los estudiantes a los textos escritos.

Una vez observado lo que regularmente hacen los estudiantes en clase en términos de escritura, esto es, responder o plantear una serie de interrogantes con respecto a la clase que acaban de ver, extraer las ideas principales del video o texto escrito que previamente ha preparado el docente sobre el tema que se pretende abordar para luego animar la discusión en clase, se pensó en indagar un poco sobre las prácticas de escritura de los estudiantes en el colegio y fuera de la Institución educativa.

Para ello se recurrió no solo a la observación no participante, como se ha ido mencionando en el transcurso del proyecto, sino también a la entrevista, que se pudo lograr con un grupo focal de estudiantes del curso 701 y a la aplicación de una encuesta a los estudiantes del curso 702. Es preciso aclarar que la encuesta mencionada anteriormente no se pudo aplicar

en grado 701 por disposición de tiempo de los estudiantes, es decir, se había entrado en semana de evaluación y nivelaciones y tanto el docente como los estudiantes se encontraban atareados de trabajo. La idea de las observaciones no participantes era precisamente no afectar el ritmo de trabajo en el aula, motivo por el cual no se insistió en llevar a cabo la encuesta en este curso.

A continuación, se ilustra una de las entrevistas que se realizó en el curso 701 a propósito de las prácticas de escritura, a través del registro de un diario de campo en el que se describe la manera como se lleva a cabo una de las clases:

### **DIARIO DE CAMPO N 5: Prácticas de escritura y secuencia didáctica**

#### **Lugar: Institución educativa distrital Orlando Fals Borda**

Espacio académico: Ciencias Sociales

Profesor a cargo: Juan Carlos Lozano

Jornada: Tarde

Fecha: Miércoles 11 de mayo de 2016

Número de estudiantes: 34

Tema de la clase: Elaboración mapa de Europa. Identificación espacio-temporal de los temas trabajados en clase. Curso: 701

Hora de inicio clase: 2:00 pm

Hora de finalización clase: 4:00 pm

En la clase anterior el profesor había dispuesto que los estudiantes trajeran unos materiales (hojas calcantes, colores, micropunta etc.) para dar curso a la actividad propuesta, la cual consistía en el reconocimiento del mapa de Europa, identificando allí los diversos conflictos históricos vistos en clases pasadas. Sin embargo, antes de empezar el ejercicio el profesor realiza unas preguntas acerca de quienes no conocían o tenían alguna noción sobre el continente europeo. De los 34 estudiantes presentes solo cuatro de ellos levantaron la mano, los demás aseguraron estar familiarizados con el mapa geográfico que presenta el profesor.

Como en el otro grupo, es decir en 702, los estudiantes empiezan a realizar el ejercicio de calcar los mapas y ubicar los lugares que el profesor les había pedido (Mar Negro, Mar Mediterráneo, Imperio Romano de occidente e Imperio Romano de oriente, destacándolos con colores diferentes, haciendo uso del conocimiento que tenían sobre las convenciones en un mapa). Una vez terminado el mapa, el docente aprovecha para relacionar y complementar los temas tratados en clases anteriores, señalando en el mapa que se encuentra dibujado en el tablero para que todo los estudiantes atiendan sobre la forma cómo se veía Europa durante gran parte de la Edad Media y cómo sería dividido más adelante dando paso a la conformación: del Sacro Imperio Germánico, el reino de Francia, Castilla y Aragón, también señalaba la ubicación de lo que se denominó los estados pontificios de la iglesia, así como la extensión geográfica que tendría Inglaterra, entre otras cosas. Puede decirse que la mayoría de estudiantes culmina la actividad, durante toda la clase hay participación activa por parte de los estudiantes y del profesor, quien siempre está atento a resolver los interrogantes de sus alumnos.

Como esta clase ya se había dado en 702 y por lo tanto ya se había registrado de cierta forma la secuencia didáctica que tenía planeada el docente para llevar a cabo éste tipo de actividad, una parte de la clase se utilizó para hablar con algunos estudiantes (los que terminaron primero la actividad) acerca de sus prácticas de lectura y particularmente de escritura en clase y fuera de ella. Esto fue lo que respondieron:

Las preguntas fueron hechas a partir de una entrevista semiestructurada a un grupo pequeño de seis estudiantes. Se intenta transcribir al pie de la letra las respuestas dadas por los estudiantes, algunas de ellas son respondidas de forma unánime, esto es, no hay una intervención específica, y hay consenso, otras en cambio solo algunos estudiantes toman la palabra, como se evidencia a continuación:

**Entrevistadora:** ¿Normalmente qué les gusta leer?

**Estudiantes:** *“De todo, pero sobre todo cuentos, o historias de ciencia ficción”.*

**Entrevistadora:** ¿A qué se refieren con “de todo”?

**Estudiantes:** *“Si, por ejemplo nos gusta leer los libros que nos muestra el profesor (no solo de esta materia sino de las otras también) canciones, o cosas de la historia, pero*

*sobre todo nos gusta la ciencia ficción”. “A mí me gusta por ejemplo cosas como “Las 50 sombras de Grey” (Yoiber Giraldo 13 años).*

**Entrevistadora:** ¿Les gusta escribir?

**Estudiantes:** *Si, más o menos, Si, pero solo a veces...* (Esta pregunta es contestada por todos casi al tiempo, se separa con comas las respuestas).

**Entrevistadora:** ¿Sobre qué les gusta escribir o sobre qué escriben regularmente?

**Estudiantes:** *“Yo escribo sobre todo canciones de música rap, o también me gusta escribir grafitis con mi nombre o con cosas que me traman. Esto lo hago sobre todo cuando estoy aburrido, pero no siempre escribo, también dibujo o hago deporte” (Jairo Andrés Rojas 15 años).*

*“A mí me gusta escribir también cosas del colegio (Entrevistadora: ¿textos académicos? Llámense resúmenes, ensayos, reseñas entre otras. ¿Te refieres a eso?) Si” (Hollman 13 años*

**Entrevistadora:** ¿Por qué te gusta más escribir ese tipo de texto Hollman?

**Hollman:** *“Porque uno suelta la mano, escribe mejor y mejora su ortografía”*

**Entrevistadora:** ¿Encuentran dificultades a la hora de escribir un texto?

**Estudiantes:** *“La escritura no nos parece difícil, o al menos a mí no, lo que pasa es que es “aburrido” sobre todo la que es para el colegio, entonces da mucha pereza. Por ejemplo, antes de esta clase tenemos Educación Física y venimos cansados” (Cristian Camilo Leiton, 12 años)*

*“Cuando era pequeño me gustaba escribir más cuentos, sobre todo eso, sacaba lo que más me gustaba, pero ahora ya no me gusta, me gusta más molestar, a veces escribir hace que me duelan las manos, también me gusta dibujar” (Cristian Leiton).*

**Entrevistadora:** ¿Consideran que escriben lo suficiente en esta clase?

**Estudiantes:** *“Si, siempre escribimos algo, aunque casi siempre dibujamos, escribimos más para la clase de español, ahí hacemos ensayos y resúmenes. Para esta clase de*

*escritura hacemos las preguntas o ideas principales y copiamos las biografías” (Yuliana Gaitán, 12 años)”.*

**Entrevistadora:** De las biografías de personajes que les pide el profesor ¿Ustedes sacan un resumen con lo que les parece más importante o la copian tal cual aparece en el libro?

**Estudiantes:** *“Las copiamos tal como aparecen en los libros, nos parece mejor, porque si hacemos un resumen podemos dejar por fuera cosas que son importantes” (Yuliana).*

En muchas de las preguntas anteriores no fue posible profundizar sobre el tema debido al tiempo del cual se disponía, no obstante, esta información fue complementada a partir de la encuesta que se realizó posteriormente en el otro curso.

Dentro del análisis que se realizó sobre las respuestas de los estudiantes se destacan las siguientes ideas:

- De los estudiantes entrevistados, la mayoría aseguró o estuvo de acuerdo en estar familiarizados con lo que podría llamarse escritura (y lectura) por placer (relacionados con canciones de su música predilecta, grafitis etc.). Dado que no se limitan a leer o a escribir solo sobre los textos que circulan en el espacio académico. Algunos de ellos incluso recurren a la biblioteca a buscar títulos sobre ciencia ficción o literatura juvenil (Cincuenta Sombras de Gray).
- Es notorio que en esta asignatura los ejercicios escriturales de los estudiantes no suelen ser muy extensos, lo que no implica que no sean interesantes, lamentablemente muchas de las ideas que extraen los estudiantes de los textos vistos se quedan allí, es decir, se da por sentada y terminada la actividad para pasar a otro tema.

Lo anterior puede deberse en primera instancia al tiempo del cual disponen, para esta materia (apenas tres horas semanales), en segundo lugar a la amplitud de contenidos que los estudiantes deben ver en este espacio académico (historia, geografía, competencias ciudadanas, clima, medio ambiente, sin contar las evaluaciones y nivelaciones que el docente debe alcanzar a hacer) y por último, a la dinámica que el profesor ha dispuesto para hacer que los contenidos sean aprendidos, dando mayor preponderancia a las

comprensiones que hacen sus estudiantes de lo aprendido a través de dibujos, que aunque también implican que el estudiante realice un ejercicio de comprensión, no sólo sobre lo que está leyendo sino de lo que quiere dar a entender con su dibujo, no reemplazan un proceso metacognitivo como la escritura.

- La mayoría de estudiantes entrevistados tienen la percepción que los ejercicios de escritura académica son asunto de otras áreas como por ejemplo Español. Algunos dicen que es en esa materia donde ellos ven ortografía y trabajan textos escritos como los ensayos y los resúmenes, aclarando que en esta asignatura también hacen resúmenes de las biografías que les pide el profesor, pero sobre todo dibujan.

Sobre este punto llama la atención la forma como se conciben la lectura y la escritura desde la propuesta implementada por la Secretaría de Educación de Bogotá en la cartilla sobre reorganización curricular de enero de 2001. Allí dentro de lo que se denomina herramientas para la vida, cuya función radica en “facilitar la apropiación de conocimientos fundamentales para desenvolverse en el mundo de hoy” (Cfr. Alcaldía mayor de Bogotá, 2001. 58), figuran precisamente la lectura y la escritura como núcleos indispensables para comprender el mundo, caracterizándolas como aprendizajes fundamentales que pueden garantizar el acceso a la cultura, todo esto de conformidad con los fines de la educación, establecidos en la Ley General de Educación 115 de 1994. Por lo tanto, las prácticas de lectura y escritura, como prácticas socio culturales, se encuentran de cierta forma desdibujadas en el aula, pues, aunque se concibe como aprendizajes elementales para la vida, aún se piensa que son solo incumbencia de una asignatura en específico.

- Para algunos estudiantes la escritura no les procura mayor dificultad, argumentan que más que difícil, escribir les parece aburrido.

Lo anterior refleja no solo cómo conciben los estudiantes una práctica como la escritura, sino cómo dicha práctica es abordada desde los escenarios académicos. En el aula este proceso tiende a limitarse a la adquisición del código, viendo en dicha práctica un medio que permite a los estudiantes realizar un dictado, transcribir un texto, presentar un trabajo, etc., situación que lleva a comprender la escritura no como una práctica social, presente en diversos ámbitos de la vida y que por lo tanto no podría reducirse a los escenarios escolares, sino como una “herramienta” presente y funcional solo en el aula; por lo tanto y

en palabras de Emilia Ferreiro (2000) la escritura se percibe como una práctica descontextualizada en donde “la escuela todavía funciona como si los libros y las bibliotecas no existieran” (...) “el maestro no está preparado para trabajar con libros, en plural; está capacitado para trabajar con un libro, que es el que él domestica a su manera, y dice “de la página 5 a la 15”, y no lean lo que precede ni lo que sigue. Copien esto y lean aquello” (p. 155).

Ahora bien, con esto no se busca incriminar la labor que hace el maestro frente a las prácticas de lectura y principalmente de escritura, pues como se ha tratado de mostrar son diversos los factores que influyen y complejizan dichas prácticas, contando también que por un lado lo que se pretende desde la norma es potenciar y fortalecer los procesos lecto-escritores de los estudiantes, pero en ocasiones pareciera que lo que se busca desde la normativa desborda las expectativas frente a lo que pasa en las aulas. Por lo tanto, la pretensión aquí es comprender desde una perspectiva global el interés y apropiación de los procesos escriturales de los estudiantes a través de las prácticas de escritura que tienen.

Para ello fue imprescindible tomar en cuenta la perspectiva que tienen los estudiantes frente a sus prácticas de escritura. Por esta razón fue necesaria su colaboración para responder una encuesta que se permitió realizar en uno de los grados séptimos, puntualmente en grado 702, con el fin de complementar, equiparar y relacionar las respuestas que se obtuvieron en la entrevista hecha a los estudiantes de grado 701 respecto a sus prácticas de escritura.

La encuesta como se mencionó en el acápite tres, en el apartado que especifica los instrumentos que se utilizaron para la recolección de información, se encuentra estructurada en tres bloques. El primero de ellos orientado a conocer e identificar aspectos relacionados con los lugares en donde los estudiantes normalmente escriben, las dificultades que pueden encontrar al enfrentarse al ejercicio de la escritura escolar, lo que les llama la atención en términos de escritura y lectura, y los medios que más utilizan o a los cuales recurren con frecuencia para hacerlo.

La encuesta fue respondida por un grupo de 21 estudiantes, hombres y mujeres. De los 21 estudiantes alrededor del 90% manifestó sentir gusto por la escritura, tan solo el 10% restante respondió que no tenía interés por este aspecto (ver tabla N° 1 en el apartado de anexos).

Dentro de las justificaciones de los estudiantes que aseveraron que les gusta escribir se encontraron respuestas en común que aludían a factores como que no se les presentaba mayor dificultad y además lo hacían por placer, pues podían ver resultados reflejados en su ortografía. Por su parte los estudiantes que respondieron que no les gustaba o no les llamaba la atención escribir lo justificaron por medio de apuntes que hacían referencia de nuevo a los aspectos ortográficos de la escritura.

En la segunda pregunta se indagaba sobre los lugares en donde escribían normalmente, es decir, si solo escribían en el colegio o si por el contrario lo hacían en otros lugares que no estaban relacionados con los escenarios escolares. La intención de esta pregunta por un lado intentaba identificar en qué lugares los estudiantes escribían, es decir, qué lugares relacionaban los estudiantes con la práctica de la escritura, y lograr determinar si solamente lo hacían en espacios escolares. Por otro lado, se pretendía lograr que los estudiantes vincularan de forma consciente o inconsciente la escritura como una práctica presente en sus actividades cotidianas. Las respuestas que se obtuvieron mostraron que la mayoría de los estudiantes, esto es, más del 50% son conscientes que la escritura es una práctica que trasciende los escenarios escolares, pues mencionaron otros lugares aparte del colegio donde normalmente escriben como sus casas, las bibliotecas y en el parque eventualmente. Algunos incluso especificaban que lo hacían en el colegio, y también fuera de él para comunicar algo a otras personas, por ejemplo, escribir para el novio (a), para los hermanos etc.

Con respecto a los medios de los cuales los estudiantes se valen para escribir, tuvo mayor preponderancia, aquella escritura “informal” que responde a suplir necesidades de esparcimiento y entretenimiento por medio de redes sociales, whatsapp, chat, entre otras. Sin embargo, además de esta opción a los estudiantes se les presentaban otras opciones como: escritura a mano (cartas, poemas, cuentos); correo electrónico, todas las anteriores o ninguna de las anteriores.

Es imperioso anotar que en la encuesta la respuesta más citada fue todas las anteriores, es decir que los estudiantes utilizan diversos medios para escribir, y eso podría incluir tanto la escritura que realizan en y para el colegio y la que realizan con otros fines que no son académicos. Sin embargo, si no estuviera esta opción, la cual abarca la práctica de escritura

a nivel general, la respuesta que más llamó la atención de los estudiantes fue la escritura que realizan por medio de redes sociales. Por eso se asume que fue la respuesta más preponderante.

Al realizar la sistematización de la siguiente pregunta enfocada a identificar el tipo de escritura con la que los estudiantes podrían sentirse más cómodos, es decir, aquella en la que posiblemente evidenciaran menores dificultades, se les presentaron dos opciones: la primera referente a la escritura escolar o académica propiamente dicha (ensayos, resúmenes, reseñas) y la segunda referida a la escritura que se denominó para efectos de este trabajo “informal” con el propósito de diferenciarla de la anterior y que por lo tanto puede estar presente en otros espacios (poesías, cartas, etc.). Al responder esta pregunta más de la mitad de los estudiantes encuestados estuvo de acuerdo en que se les facilita más los textos académicos, que regularmente hacen para el colegio, que la escritura que pueden realizar en otros espacios y que no tiene necesariamente el rigor que exige un texto escrito académico.

Una vez respondieran esa pregunta, se les planteaba el interrogante sobre si se les presentaban algunas dificultades al realizar un texto escrito, pidiendo que justificaran su respuesta en caso que fuera SI o NO. El 80 % de los estudiantes marco la opción de NO, argumentando que no encuentran mayor dificultad al escribir, consideran que tienen buena letra, parece de nuevo la noción de ortografía asociada a “saber” escribir, saben leer y además es algo que han venido realizando durante toda su vida escolar, por lo tanto, ya tienen práctica y por último una pequeña parte aduce que no se les dificulta porque les gusta escribir. Por su parte los estudiantes que aseguraron tener complicaciones o encontrar dificultades al escribir mencionaron factores relacionados con la confusión de palabras, la falta de ortografía, y mejoras en la letra.

Extraída la información acerca de diferentes factores relacionados con las prácticas de escritura de los estudiantes se formularon en la encuesta una serie de preguntas, las cuatro últimas de una serie de diez preguntas, irían enfocadas a las hábitos y prácticas de lectura de los estudiantes, haciendo la nota aclaratoria que aunque el interés del presente ejercicio investigativo recae sobre las prácticas de escritura académica de los estudiantes de grado séptimo las últimas preguntas (de la 7 a la 10) están relacionadas con la lectura, debido a la

orientación conceptual que tiene el presente trabajo de investigación, es decir, desde los autores que forman parte del corpus teórico se expone que la lectura es una parte esencial en el proceso de escritura, por lo tanto resulta relevante conocer un poco de las prácticas de lectura que tienen los estudiantes para lograr establecer su relación con las prácticas de escritura.

Al igual que las preguntas anteriores, las últimas cuatro preguntas tuvieron como horizonte averiguar el tipo de textos que leen normalmente los estudiantes y cómo o por qué acceden a ellos, la frecuencia con la que leen o se acercan a un texto escrito y por último identificar lo que hacen antes de leer un texto. Esto último relacionado con algunas con algunas pautas que pueden utilizar al escribir.

Con respecto a la frecuencia de lectura que tienen los estudiantes el 48% de ellos respondió que leían todos los días, un 33% aseguró que solo lo hacían cuando se los pedían, un 14 % respondió que muy rara vez lo hacía y solo un 5 % mencionó que nunca lo hacía. Al preguntar sobre lo que más les llamaba la atención leer, las respuestas, aunque variadas evidenciaron un claro interés a la lectura por placer en donde por ejemplo tuvieron mayor respuesta textos como las historietas o tiras cómicas 38%, seguido por las novelas literarias o cuentos 29%, en menor proporción los periódicos, revistas o poesías 14% y en último lugar los textos académicos 0%. Lo anterior se pudo constatar con las respuestas que los estudiantes dieron con respecto al último libro que habían leído, haciendo mención de los aspectos que más les gustaron de dicha lectura.

Como en otras preguntas las respuestas de los estudiantes fueron diversas, no obstante, se intentó ubicar los textos descritos por los estudiantes de acuerdo con su título en cuatro categorías:

- **Literatura juvenil:** En esta categoría se pusieron títulos de textos como: Narnia, Bajo la misma estrella, Buenos días princesa, La fábrica de Chocolate, Colombia, mi abuelo y yo, Cazadora de sombras, y El conejo de felpa.
- **Textos “Informales” cortos que no referencian necesariamente un autor específico:** Libros de refranes, poemas, coplas, historietas, libros sobre la naturaleza y los animales, Lo que los jóvenes preguntan volumen II.

- **Libros de texto, utilizados en alguna asignatura:** Malditas matemáticas, Alicia en el país de los números.
- **Respuestas que no hacen alusión a un texto específico si no a algún aspecto de la lectura que les llama la atención:** *“He leído muchos libros porque me gusta y no recuerdo uno en específico”, “Me gustan los libros que traen dibujos, son muy divertidos”*

Se puede deducir de este bloque de preguntas, que la mayoría de estudiantes encuestados acceden a la lectura por intereses personales, en otras palabras, se acercan a ella motivados más por un gusto personal que porque lo consideren una obligación. De esta manera una gran proporción de los textos descritos por ellos dejan ver que no son precisamente textos escritos escogidos para trabajar en los diferentes espacios académicos por sugerencia de los docentes. Por ejemplo, los títulos de los textos que se encuentran en la primera categoría denominada Literatura juvenil, responden en su mayoría a temáticas que por distintas razones pueden resultar atractivas para los jóvenes que escogieron dichas lecturas, y no a temas o contenidos referentes a una clase particular, salvo el texto “Colombia, mi abuelo y yo” de la escritora Pilar Lozano. Se hace alusión a este texto particular no porque no resulte atractivo para los estudiantes sino porque a diferencia de los demás textos mencionados por ellos, éste podría trabajarse a propósito de un tema específico, verbigracia, en clase de Ciencias Sociales para abordar de manera lúdica el paisaje geográfico de Colombia.

La segunda categoría por su parte acoge textos escritos aún más generalizados que los anteriores, es decir, abiertos a toda clase de público, muchos de ellos no narran una historia específica que involucre una trama con un desarrollo y un desenlace alrededor de sus personajes, por el contrario son textos cortos, los cuales referencian algunos refranes, coplas, fragmentos de poesías o poemas cortos y tiras cómicas; claramente es un tipo de lectura utilizada con fines recreativos, en espacios de esparcimiento.

Por último, en la tercera categoría entran aquellos textos que, a diferencia de las dos primeras categorías, pueden ser utilizados en clase para apropiarse de algún contenido específico. En este caso es un texto que habla sobre el mundo de las matemáticas, sugerido probablemente por algún docente del área. De la cuarta categoría no se toman referencias ya que no alude allí a un texto específico.

Lo dicho hasta aquí supone reconsiderar algunos aspectos. En primer lugar, que los estudiantes se acerquen a la lectura por sí mismos, puede concebirse como un factor positivo, en términos de apropiación y comprensión de las lecturas que realizan. Siendo un poco más concretos, el interés o gusto que siente el estudiante por el código escrito podría influir de manera significativa en la forma como es procesada la información, proporcionando un mayor grado de comprensión y promoviendo la lectura por placer en aras de formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura puede llegar a ofrecer, capaces de identificarse, de sorprenderse y en disposición de apreciar la calidad literaria (Lerner, 2001, p. 40).

En segundo lugar, aunque es satisfactorio que los estudiantes estén cada vez más interesados en prácticas como la lectura y la escritura, considerándolas como prácticas sociales y culturales que pueden ser desarrolladas no solo desde los escenarios escolares, es imperioso resaltar que dichos procesos deben ser fortalecidos también desde los escenarios escolares. Se ha pretendido desde éste ejercicio investigativo, contemplar la escritura desde una perspectiva amplia, enfatizando sobre su condición de práctica social y cultural, presente en la humanidad mucho antes de ser considerada un objeto escolar, asimismo se ha resaltado que la escritura no solo es una práctica social sino un proceso metacognitivo que no podría deslindarse del pensamiento intelectual. De ahí la insistencia en caracterizar, pero también en comprender las prácticas de escritura y con ello la forma como estas prácticas pueden potenciar o afectar los procesos lecto- escritores.

Siguiendo con el análisis hecho a partir de las entrevistas realizadas, la descripción de la secuencia didáctica producto de las observaciones hechas en campo y la encuesta que los estudiantes amablemente respondieron, es posible vislumbrar a propósito de lo anteriormente expuesto lo desdibujadas que parecieran estar estas prácticas en los escenarios escolares. No porque no se lea y no se escriba, pues esta sería una conclusión apresurada por no decir desmesurada, es evidente que se escribe y se lee en las aulas y fuera de ellas, sin embargo, la cuestión pareciera ir más allá; el asunto está en poder comprender qué se lee, sobre qué están escribiendo los estudiantes, y, por último, pero no menos importante, cómo se están llevando a cabo estos procesos.

Partiendo de lo que se ha podido ver sobre el espacio académico, objeto de la observación, podría decirse que no fue preciso registrar un canon de textos escritos a los que los estudiantes tuviesen acceso, tanto en las observaciones como en la encuesta que se realizó se pudo constatar que gran parte de los textos referenciados por los estudiantes tampoco hacen alusión a textos que hayan trabajado desde otras asignaturas.

En aras de lograr establecer otras relaciones entre las prácticas de escritura de los estudiantes dentro y fuera del plantel educativo, fue preciso la información proporcionada por ellos acerca de su núcleo familiar y las posibles influencias que podría tener ellos sobre dichas prácticas.

De esta forma el segundo bloque de encuestas reveló que la mayoría de estudiantes encuestados, esto es, cerca del 95 % pertenecen a los estratos 1 y 2 y viven en algunos de los barrios aledaños que hacen parte de la zona quinta de Usme. Dentro de los núcleos familiares identificados se destacan familias conformadas principalmente por mamá, papá y hermanos (as). En algunos de los núcleos familiares citados por los estudiantes se encontraba ausente la figura paterna, no obstante, se notó la presencia de abuelos o padrastros que podrían soportar la figura paterna. La mayor parte de las familias descritas por los estudiantes conforman núcleos pequeños, en menor proporción se registraron familias que indicaran un número considerable de miembros, los cuales incluían además de los citados anteriormente, cuñados (as) y sobrinos.

Uno de los datos que más llamó la atención es que la mayoría de familias identificadas, tanto el padre como la madre cuentan con un trabajo, ya sea de forma independiente o que se encuentren vinculados a alguna empresa específica. Tan solo una pequeña fracción de las madres se desempeña como ama de casa. Se resalta lo anterior ya que al preguntar si recurrían a la ayuda de alguno de los miembros de sus familias para realizar sus trabajos de escritura el 52 % de los estudiantes respondió que si pedían eventualmente ayuda, de sus madres o de algún familiar profesional (tías, profesoras, hermanos mayores que adelantan estudios universitarios o se encuentran en grados superiores a séptimo etc.).

De lo anterior se puede inferir que aunque la mayoría de padres se encuentra trabajando posiblemente todo el día (teniendo en cuenta los oficios y ocupaciones las que se dedican) para la mayoría de estudiantes es importante el tiempo o la ayuda que ellos pueden dedicar

en sus asuntos escolares, lo cual llevaría a deducir que los hábitos y prácticas de las personas que hacen parte del entorno inmediato de los estudiantes, son un factor determinante en la forma como los estudiantes se asumen como lectores y escritores. Lo cual no querría decir necesariamente que un buen lector o escritor lo es solo porque en su familia están incorporadas estas prácticas, esto correspondería a otro tema de investigación, pero al menos de momento se podría sugerir que el acompañamiento de los estudiantes por parte de padres y maestros ayudaría a potenciar estos procesos.

Finalmente, el último bloque de la encuesta ayuda a contrastar lo que se observó en el espacio académico a propósito de las prácticas de escritura, junto con lo que manifestó el docente y lo que los estudiantes percibían de dichas prácticas en clase.

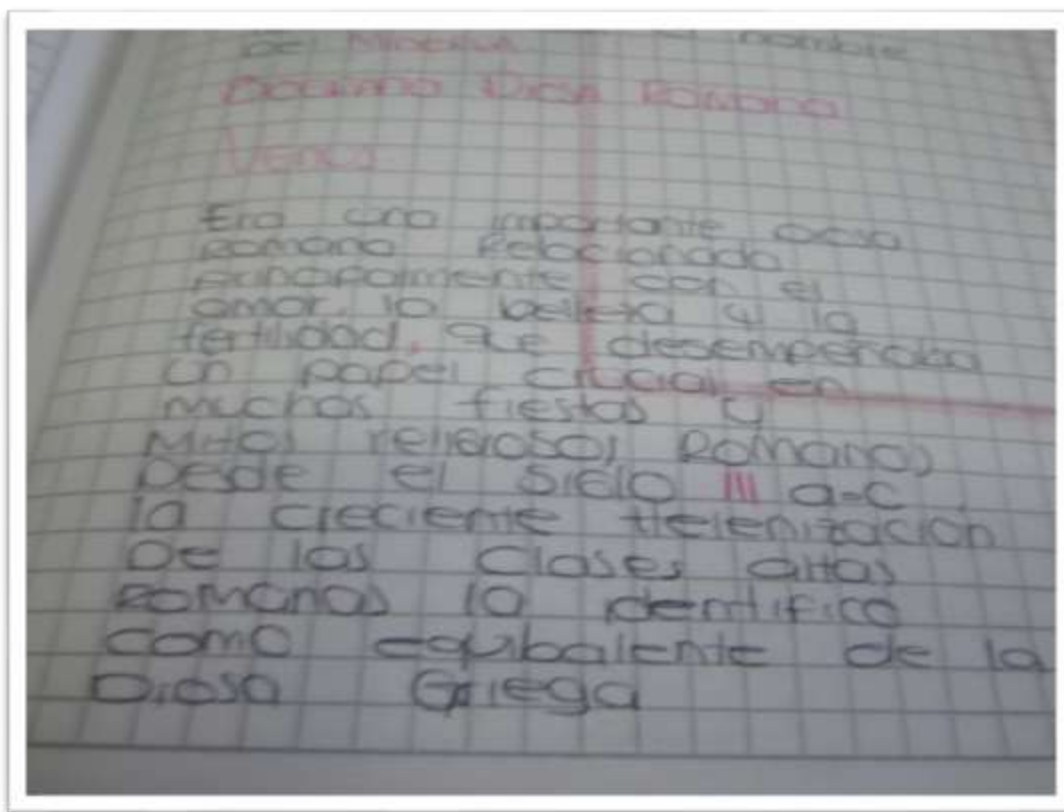
La información proporcionada por los estudiantes es coherente con lo que se pudo evidenciar en las observaciones hechas en clase. Normalmente el docente pide a sus estudiantes textos escritos que corroboren los aprendizajes obtenidos en el espacio académico. A través como se pudo evidenciar páginas atrás de la formulación por parte de los alumnos de preguntas problematizadoras que conlleven al debate y la reflexión de los temas vistos, otro de los textos escritos con los que más se encuentran familiarizados en esta clase los estudiantes son los resúmenes. Al preguntarles sobre qué tema o en qué momento pedía el profesor un resumen, los estudiantes contestaban que los pedía cuando abordaban la biografía de algún personaje importante.

La mayoría de los estudiantes concordó en que cada vez que el maestro les pedía realizar un trabajo escrito, daba las indicaciones que les permitiera a ellos elaborar el texto que él pedía, sin embargo, sobre los trabajos escritos que se realizaban no se volvía a trabajar, es decir, una vez los estudiantes presentaban por ejemplo un resumen de alguna biografía, se daba por vista, se calificaba y se pasaba a otro tema.

Esto podría explicarse en primera instancia porque, aunque el resumen como estrategia didáctica brinda a los estudiantes la posibilidad de sintetizar lo más importante de un tema específico, exige a su vez que haya un manejo del tema que se está trabajando, en otras palabras, para poder extraer las ideas más importantes sobre una temática determinada debe haber un mínimo de comprensión sobre dicha temática. Una vez extraído lo más importante, podría discutirse, y nuevamente elaborar un texto con las ideas que pudiesen

hacer falta en el primer texto que se entregara. No obstante, resumir una biografía puede ser un poco limitante, en términos de lo que los estudiantes podrían aprender a hacer, puesto que son datos informativos sobre algún personaje o autor que se desea conocer, más no se presenta información que se pueda prestar para la discusión o para el debate reflexivo. Por lo tanto, los estudiantes se preocupan más por realizar una transcripción literal del texto que se les ha pedido.

*Imagen 8*



Producción escrita de una de las estudiantes. Ejemplo de la elaboración de un resumen.

Podría decirse que potenciar las habilidades escriturales de los estudiantes no compete al docente del área en cuestión, sino que más bien esos aprendizajes son responsabilidad del profesor a cargo del área de lenguaje y escritura. Pero siendo la lectura y la escritura un conocimiento fundamental presente no solo durante todo el ciclo educativo del estudiante,

sino también en sus quehaceres cotidianos, debería ser un compromiso de toda la comunidad educativa el fortalecimiento de estos procesos.

El concebir la escritura como una objeto socio-cultural permite ubicar sus usos y prácticas más allá de los escenarios escolarizados, sin embargo, al entenderla como un proceso metacognitivo que involucra las funciones intelectuales del sujeto cabe preguntar sobre el lugar y la importancia de estos procesos en el aula. Siendo la escuela un lugar en donde convergen diferentes aprendizajes dotándolos de un carácter formal que implica cierto rigor en las elaboraciones conceptuales que establece el estudiante.

Por lo tanto el desarrollo del pensamiento conceptual dependerá en gran medida tanto de las estructuras intelectuales que irá desarrollando el sujeto, como de la mediación e interacción que se da con el otro a través del lenguaje. Así, los conocimientos previos que posee el estudiante no bastarían es sí mismos para el desarrollo y apropiación del pensamiento conceptual. Por esta razón cobra importancia la figura del maestro en torno a la adquisición del código escrito, en tanto pueda no solo orientar estos procesos sino conducir al estudiante hacia la solución de diferentes situaciones problemáticas que lo lleven a establecer relaciones de generalización, categorización, inferencias, formulación de hipótesis etc. Haciendo del aprendizaje un proceso significativo y no un proceso mecánico y memorístico.

Otras de las preguntas citadas en la encuesta confirman que escribir para los estudiantes aún tiene una connotación instrumental asociada con elementos caligráficos que preponderan el buen uso de la ortografía, el aprendizaje memorístico de palabras y el desarrollo de una buena letra. Esto ha llevado a que su relación con la escritura sea descontextualizada, limitándola en la práctica solo a un objeto escolar que se debe adquirir para poder cumplir con los trabajos establecidos.

#### **4.2 producción escrita de los estudiantes en el espacio académico de Ciencias Sociales**

Dentro de los textos escritos que producen los estudiantes se tomaron ejemplos de trabajos realizados en clase bajo la orientación del docente. Los textos fueron revisados a la luz de los criterios de textualidad formulados inicialmente por de Beaugrande. R y Dressler.W, en

su libro “Introducción a la lingüística del texto” (1997) y retomados más adelante por Renkema (1999). Y citados en el capítulo uno del presente trabajo. Estos criterios como se describió en dicho capítulo permiten que un texto escrito sea considerado como tal, dicho de otra manera, que lo expuesto sea comprensible tanto para quien lo escribe como para quien lo lee. **Esta textualidad** está dada según el autor por la existencia de unas “conexiones” entre las oraciones que componen el texto, las cuales posibilitan producir un texto coherente y con sentido.

Antes de reseñar los criterios de textualidad anteriormente citados se realizará un breve análisis a partir de la secuencia didáctica seguida en una de las clases observadas y de los textos escritos que realizaron los estudiantes. Esto con el fin de caracterizar la escritura escolar de algunos estudiantes y con ello tratar de identificar algunas de las dificultades que tal vez no aparecen de forma explícita en el discurso oral de los estudiantes, pero que si están presentes al construir sus textos escritos. Lo cual podría dar luces no solo sobre la forma como ellos se acercan y desarrollan sus procesos de escritura sino de cómo sus prácticas de escritura pueden influenciar dichos procesos:

La actividad descrita a continuación corresponde a la clase del lunes 02 de mayo de 2016 en el curso 702, jornada tarde, a cargo del docente Juan Carlos Lozano. Cabe resaltar que se reseña aquí una parte del análisis hecho sobre dicha clase, en los diarios de campo el lector podrá leer la descripción detallada de la secuencia didáctica que se llevó a cabo ese día. El ejercicio propuesto por el docente, escribir las ideas principales del tema que estaban abordando, para este caso “la formación del Imperio Carolingio” resulta interesante, en cuanto les permite a los estudiantes acceder a una cantidad amplia de información respecto a un tema específico, de forma concreta. Se hace mención sobre este aspecto ya que como se ha explicado en apartados anteriores, el tiempo del cual dispone el docente para abarcar todos los contenidos en ocasiones muy preciso, e incluso podría decirse que limitado. El narrador del video relata los acontecimientos más importantes del tema en cuestión mientras recrea de forma lúdica cada uno de los sucesos narrados, todo esto de forma generalizada, destacando lo más significativo de éste periodo histórico.

En cuanto a las prácticas y los procesos de escritura observadas cabe resaltar lo siguiente:

Algunos estudiantes prestaban atención al video y solo al terminar de verlo se disponían a tomar apuntes en sus cuadernos. Otros en cambio iban escribiendo algún suceso que les parecía relevante y que les pudiera servir para responder las preguntas formuladas por el maestro al iniciar la clase.

La imagen presentada a continuación, permite vislumbrar de cierta forma la manera como el estudiante realizó el ejercicio de escritura pedido inicialmente por el docente, el cual consistía en extraer de un texto, en este caso un video, diez ideas principales que dieran cuenta de los eventos más significativos vistos allí. Lo que se puede observar es que el estudiante extrajo del texto (video) palabras que le parecían importantes, para luego relacionarlas con alguna frase corta que explicara lo que quería exaltar de esa palabra y así expresar por escrito alguna idea principal. Ejemplo:

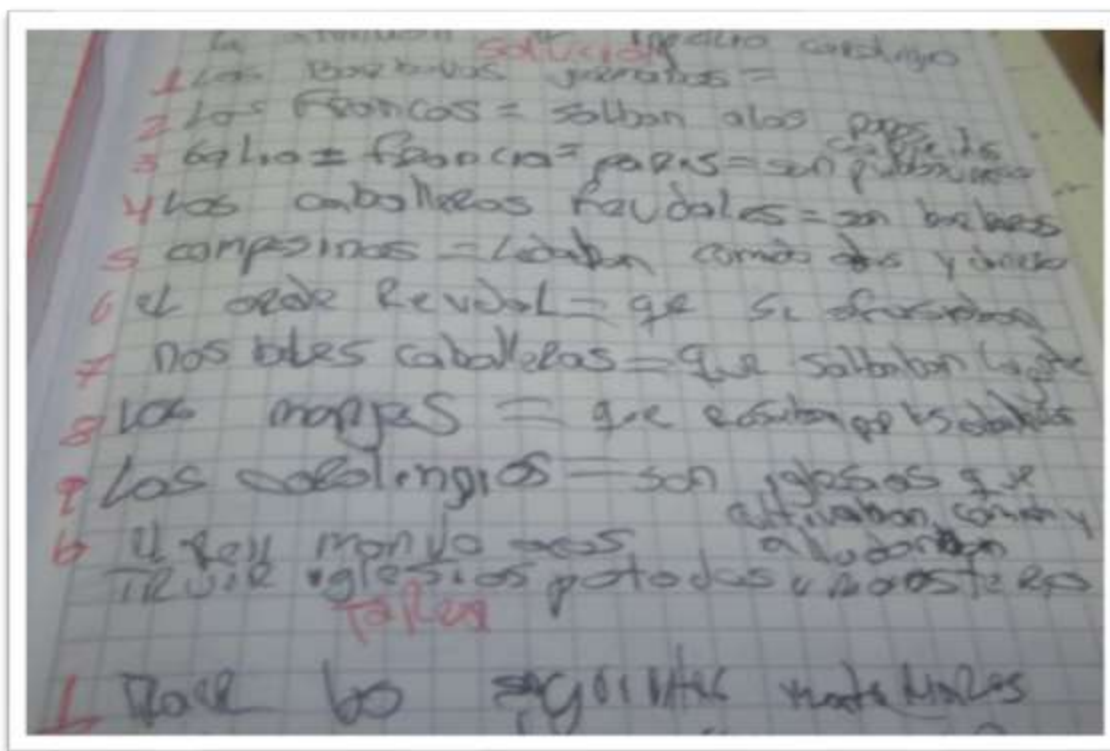
2. *“Los Francos =salban a los papas y campesinos”*

7. *“nosbles caballeros= que salbaban la gente”*

9. *“Los CaRolingios = son iglesias que cultivaban comida y alludaban”*

A simple vista pareciera que el estudiante hubiese sintetizado lo que desde su juicio sería lo más representativa del texto, a partir de una palabra clave que pudiera servir como eje orientador de una oración alusiva a esa palabra. Sin embargo, al leer detenidamente las oraciones que escribió el estudiante, es notable la falta de algunos de los criterios de textualidad a los que alude Renkema (1999) los cuales serían elementos esenciales para comprender lo que el estudiante entendió del texto, más exactamente lo que quiere expresar por escrito de él.

*Imagen 9*



Ejercicio de escritura de uno de los estudiantes en torno al tema abordado.

Examinemos lo siguiente:

**La existencia de conexiones entre oraciones** a las que hace referencia Renkema (1999) no son otra cosa que lo que él llama criterios de textualidad. Estos criterios son características importantes a la hora de construir un texto escrito, de manera que la secuencia de oraciones que hacen parte de él se vean como partes integradoras del texto orientadas a dar sentido al mismo y no como elementos desarticulados, (p. 52).

De acuerdo con lo anterior podría decirse lo siguiente:

En primer lugar, las oraciones descritas, reflejan, como se mencionó anteriormente las ideas de los hechos que desde la perspectiva del estudiante representa lo más importante del video. No obstante, aunque estas muestran una idea implícita respecto a lo que posiblemente pretende decir, carecen de signos de puntuación, los cuales, podrían ayudar a delimitar la frase u oración que se quiere construir y de paso ordenar las ideas que procura expresar.

En segundo lugar, desde el punto de vista gramatical podría decirse que una oración está compuesta por unos elementos que ayudan a darle forma y sentido al texto, entre ellos se cuentan algunos elementos variables (sustantivos, verbos, pronombres, artículos y adjetivos) y otros elementos invariables, (preposiciones, conjunciones y adverbios), que aunque pueden contarse como parte de la estructura superficial del texto escrito; están íntimamente relacionados con la estructura profunda del mismo, en términos de organización, de los elementos que componen cada idea que se quiere expresar orientando el sentido del texto. El texto escrito a diferencia del lenguaje oral, no tiene la voz del autor presente, para aclarar a su interlocutor (lector) lo que pretende decir, razón por la que el texto escrito debe tener mayor claridad.

Para ilustrar lo anterior se toma como ejemplo la siguiente oración “*Los Francos = salban a los papas y campesinos*” a simple vista puede decirse que consta de varios de los elementos mencionados anteriormente, esto es, un artículo y un sustantivo (Los francos), un verbo (salban) y un complemento que sirve de sustento a la acción que se está desarrollando, es decir, ¿a quiénes salvan los francos?, (a los papas y campesinos). Sin embargo, la actividad que debían desarrollar exigía la extracción de “ideas principales” que dieran cuenta de los sucesos más relevantes del video. Aunque la oración que intenta construir el estudiante arroja datos esenciales que podrían llevar a la conformación de una idea principal o proposición, les hace falta elementos que la complementen, y den respuesta a algunos interrogantes que aclararían la idea que se intenta expresar, verbigracia ¿Quiénes eran los francos? ¿A qué se dedicaban? ¿Por qué protegían a los papas y campesinos? ¿Eran cristianos? Solo por mencionar algunos.

En tercer lugar llama la atención que el estudiante identifica una idea o palabra clave que quiere resaltar, en este caso “Los francos” y enlaza esa idea con un signo de igual (=) evitando recurrir a otras palabras (conjunciones, artículos, adverbios o adjetivos) o bien a signos de puntuación (: , ;) que le posibiliten desarrollar más la palabra clave de la cual quiere hablar. La oración se lee por lo tanto de la siguiente manera: “*Los francos son igual a personas que se dedican o dedicaban a salvar papas y campesinos*”

Lo anterior se menciona ya que al preguntarle al estudiante lo que quería resaltar en esa oración y parafraseando un poco lo que él expresó de manera oral, se encontró lo siguiente:

“los francos estaban divididos en clases sociales, entre ellas los campesinos y los papas (estos últimos identificados con el clero), mencionó además que tenían guerreros que ayudaban a proteger a los campesinos y a los papas (hacía referencia a los nobles otra de las clases sociales que caracterizaban la sociedad feudal de aquella época) por lo tanto, ellos salvaban a los campesinos y al clero de los enemigos que querían adueñarse de las tierras de los francos”. El discurso oral del estudiante es una muestra clara de la comprensión que hizo del texto audiovisual, es decir, cuando se le pidió que hablara sobre lo que había entendido a propósito de la oración que había escrito, el estudiante describió más cosas de las que aparentemente pudo escribir.

Por último, se observa en el texto escrito presentado por el estudiante, algunos desaciertos ortográficos y caligráficos, que hacen que distintos fragmentos del texto resulten ilegibles. Situación que dificulta un poco su comprensión.

En síntesis, de lo anterior se deduce, por un lado, una obvia dificultad por parte del estudiante a la hora de construir un texto escrito **cohesionado y coherente**. Y por otro lado lo que se pretende desde la norma versus lo que realmente hace el estudiante. Esta competencia según la norma sería un prerrequisito para cursar al siguiente grado, del mismo modo prerrequisito para haber pasado del agrado anterior a este. Según los estándares curriculares por competencias expuestos en el apartado 2.3.2 del presente trabajo, para el área de lenguaje (escrito) los estudiantes de grado séptimo estarían en capacidad de “producir textos que respondan a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y a establecer nexos intertextuales y extratextuales.” (MEN, 2006, p. 36), para llegar a esto el estudiante tendría que pasar por unos subprocesos encaminados a responder con el enunciado identificador que se pretende alcanzar. Dentro de estos subprocesos se cuentan los siguientes:

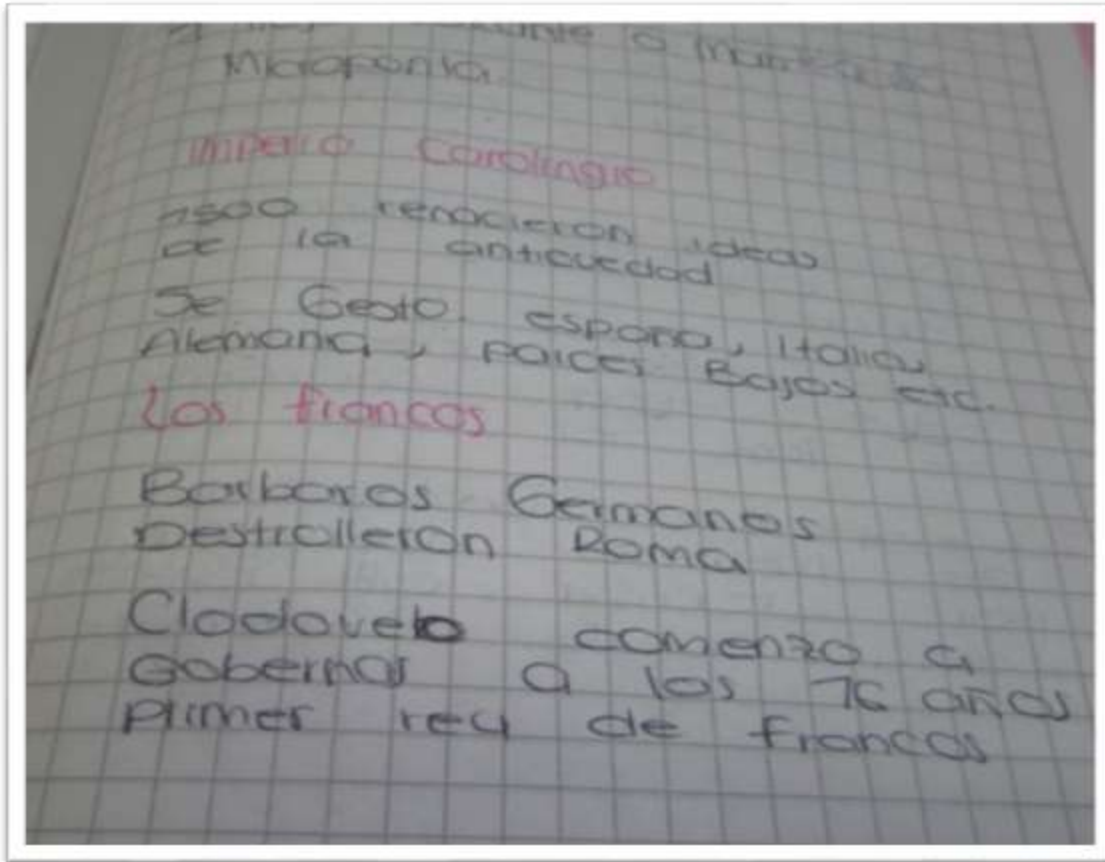
- ✓ Defino una temática para la producción de un texto narrativo.
- ✓ Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en mi texto narrativo.
- ✓ Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.

- ✓ Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno.
- ✓ Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...). (p.36).

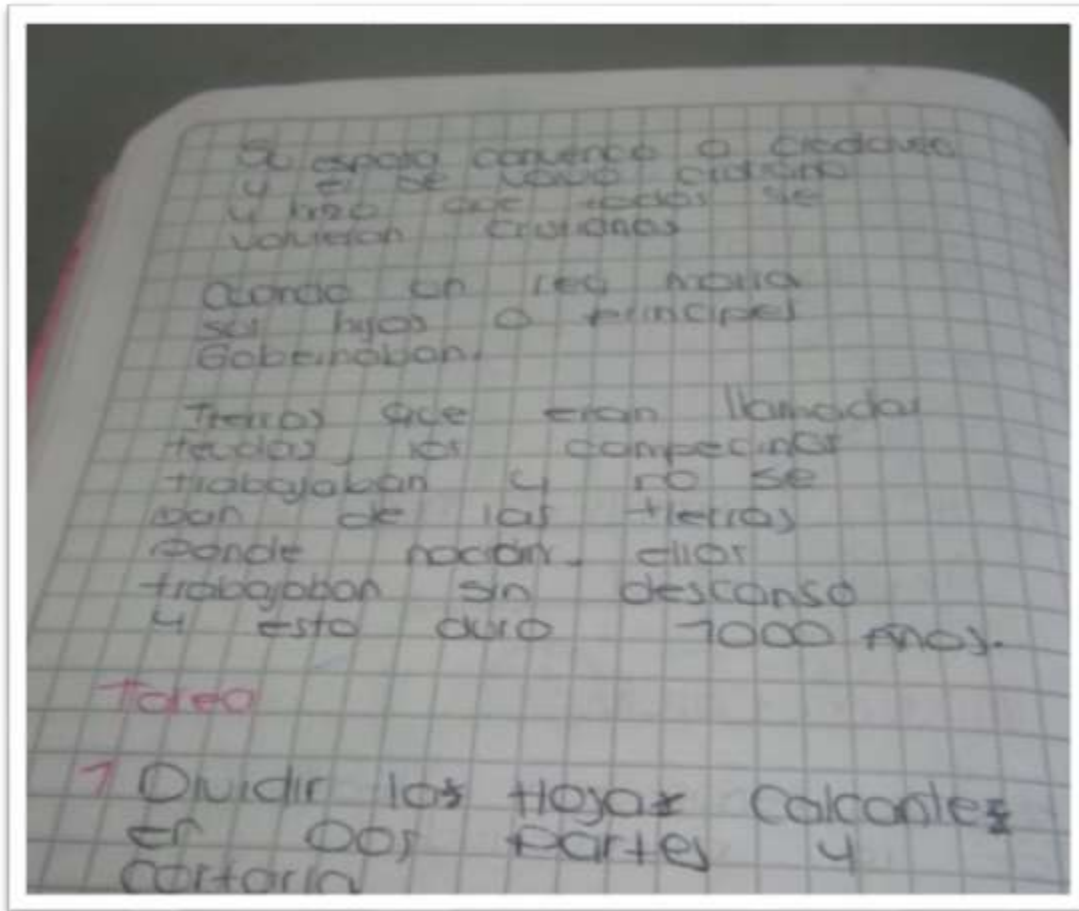
Como se ha dicho muchos de estos subprocesos a simple vista no parecieran estar reflejados en la producción escrita que presenta el estudiante, lo cual no implica desconocer los conocimientos y los procesos intelectuales desarrollados por el mismo, para dar respuesta al ejercicio requerido por el profesor. Esto lleva a seguir planteando la reflexión sobre el lugar que tienen las prácticas de lectura y escritura en el aula, al lugar que se le asigna al proceso de escritura académica, lo que pueden producir los estudiantes de acuerdo a sus capacidades versus lo que producen, la manera como el docente relaciona el proceso de escritura de los estudiantes con los conceptos que estos deben y la importancia de fortalecer estos procesos y estas prácticas desde los diferentes espacios académicos. Se enfatiza sobre este último aspecto ya que, aunque estas competencias se proponen para el área de lenguaje de ninguna manera podría restringirse solo a la asignatura que lleva el mismo nombre, dicho de otra forma, un estudiante competente podría aplicarlos no solo a otras materias, sino a actividades extracurriculares que hacen parte de su diario vivir.

Otro de los textos que se tuvo en cuenta para realizar el análisis, sin pretender generalizar los procesos de escritura que desarrollan los estudiantes corresponde al que realizó una estudiante sobre el mismo ejercicio. Se tomó como ejemplo el mismo ejercicio para poder establecer relaciones de semejanzas y diferencias con el texto anterior.

*Imagen 10*



Ejercicio de escritura de otra estudiante en relación al mismo tema del ejemplo anterior.



El texto escrito por la estudiante presenta mayor claridad con respecto a la forma como desarrolla y expresa por escrito sus ideas, lo cual hace que la lectura del mismo resulte más fluida, permitiendo un mayor grado de comprensión, en términos de poder establecer lo que la estudiante entendió del texto audiovisual y lo que pretende resaltar. El ejercicio como se ha dicho, pretendía que los estudiantes, sacaran del video diez ideas principales, o diez ideas que ellos consideren importantes sobre él. La estudiante lo realiza de la siguiente forma:

Primero establece unas ideas o categorías generales, colocándolos como títulos para luego desarrollar lo que sobre esa categoría ella puede decir, describiendo lo que le parece relevante o alusivo a ella. Ejemplo:

*“Imperio carolingio”*

- ✓ *“1500 renacieron ideas de la antigüedad”*
- ✓ *“se gestó España, Italia, Alemania, países bajos etc”*

*“Los Francos”*

- ✓ *“Barbaros Germanos Destruyeron Roma”*
- ✓ *“Clodoveo comenzó a gobernar a los 16 años primer rey de francos”*
- ✓ *“cuando un rey moría sus hijos o príncipes gobernaban”*
- ✓ *“Tierras que eran llamadas feudos, los campesinos trabajaban y no se iban de las tierras donde nacían, ellos trabajaban sin descanso y esto duro 1000 años”*

Aunque las anteriores son oraciones cortas, dan cuenta de lo que la estudiante entendió de la información que le brindó el video, además de lo que quería resaltar de la idea principal o categoría que sacó. Cuando algunas de las oraciones se leen por separado; por ejemplo: *“Barbaros Germanos Destruyeron Roma”* o *“cuando un rey moría sus hijos o príncipes gobernaban”* dan la impresión que les hace falta algunos artículos o sustantivos que contribuyan a complementar lo que se quiere decir, sin que parezcan ideas sueltas.

No obstante, comparado con el texto del estudiante anterior se encuentra un factor importante y es que las oraciones que la estudiante construyó para definir una categoría específica no solo no están sueltas, sino que a partir de esas ideas bien podría desarrollarse un texto más largo con uno o dos párrafos. Antes de realizar ese ejemplo, se tomó el texto tal como lo escribió la estudiante para poder verificar si cumplía con algunos de los criterios de textualidad expuestos por Renkema (1999)

TEXTO DEL ESTUDIANTE	
<p>“Imperio carolingio”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “1500 renacieron ideas de la antigüedad”</li> <li>✓ “se gestó España, Italia, Alemania, países bajos etc.”</li> </ul> <p>“Los Francos”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Barbaros Germanos Destruyeron Roma”</li> <li>✓ “Clodoveo comenzó a Gobernar a los 16 años primer rey de francos”</li> <li>✓ “cuando un rey moría sus hijos o príncipes gobernaban”</li> <li>✓ “Tierras que eran llamadas feudos, los campesinos trabajaban y no se iban de las tierras donde nacían, ellos trabajaban sin descanso y esto duro 1000 años”</li> </ul>	
CRITERIOS DE TEXTUALIDAD	OBSERVACIONES
<p><b>1. Cohesión:</b> es la conexión que surge cuando la interpretación de un elemento del texto depende de otro elemento dentro de éste. (p. 52)</p>	<p>Este primer criterio es más fácil de identificar en los textos que se componen de uno o más párrafos. El texto que la estudiante realiza (por petición del docente) se encuentra formado por oraciones cortas que describen las dos categorías que seleccionó la estudiante (Imperio carolingio y los francos). Estas oraciones leídas por separado parecieran no estar conectadas, dando la impresión de ser oraciones sueltas, sin embargo, se destacan las dos categorías mencionadas con antelación como elementos cohesionadores que dan sentido al texto en conjunto</p>
<p><b>2. La coherencia:</b> es la conexión que produce algo fuera del texto. Este “algo” es habitualmente el conocimiento que se supone que tiene el oyente o lector. (p.53)</p>	<p>Las oraciones, aunque como se ha dicho parecieran ideas sueltas leídas por separado, están articuladas entre sí, aludiendo a las dos categorías centrales: los francos e Imperio carolingio. Gran parte de esta articulación es dada por los conocimientos previos que tiene el lector sobre este periodo histórico. Al leer “<i>Barbaros Germanos Destruyeron Roma</i>” el lector ubica un tiempo histórico determinado, examinando lo que conoce acerca de esos sucesos, logrado establecer diversas asociaciones: Guerras santas, cruzadas, edad media, etc. Este texto no tendría mucho sentido por ejemplo para un</p>

	estudiante de grado segundo de primaria, en tanto los temas tratados no serían un referente que le permitiera compararlo o asociarlo con sus conocimientos previos.
<p><b>3. La intencionalidad:</b> significa que los autores y hablantes deben tener la intención consciente de lograr objetivos específicos con su mensaje v.g. transmitir información o refutar una opinión... cuando no se asigna ninguna intención, la secuencia de palabras se transforma en el equivalente a una página de palabras al azar, no muy distintas de las prácticas de caligrafía de los alumnos en la escuela primaria. (p. 54)</p>	<p>Este criterio o conexión textual está relacionado con lo que el autor quiere expresar, es decir el tipo de información quiere dar a conocer al lector. El texto de la estudiante podría ubicarse dentro de la categoría de texto descriptivo o expositivo, ya que en él no se encuentra la opinión propiamente dicha de la estudiante, ni hay una hipótesis generada por la misma sobre un tema particular. Es claro que no son palabras al azar y se lee la intención de describir un suceso relacionado con el tema visto, de exponer para el lector las ideas más relevantes del video.</p>
<p><b>4. La aceptabilidad:</b> exige que una secuencia de oraciones sea aceptable para la audiencia destinataria a fin de ser considerada como un texto. (p. 54)</p>	<p>La secuencia de oraciones expuesta en el texto cuenta con este criterio de aceptabilidad, ya que lo que expone la estudiante en él son ideas que relatan o expresan un suceso que hace parte de un periodo histórico determinado, y no hay una posición moral en el texto, o de opinión personal que pudiera agredir o no ser aceptada por un público particular. Difícilmente alguien no podría estar de acuerdo con lo que ella expone allí sobre el imperio carolingio. A menos que en el texto hubiese algo que no fuera coherente con este periodo verbigracia <i>“la sociedad feudal ha sido el mejor sistema social y político que ha existido desde la edad media hasta ahora”</i> solo por citar un ejemplo, el anterior enunciado podría ser interpelado por otros lectores que no consideren la sociedad feudal un buen sistema político y además duden de su vigencia.</p>
<p><b>5. La informatividad:</b> es necesaria en el discurso. Un texto debe contener información nueva. Si un lector sabe todo</p>	<p><b>Lo que la estudiante escribió definitivamente informa sobre unos sucesos, para una persona que sabe lo</b></p>

<p>lo que contiene el texto, éste no califica como tal. Así si un lector no comprende lo que está en el texto este tampoco califica como tal. (p.54)</p>	<p><b>que es la edad media, pero no conoce en detalle o no recuerda todo los acontecimientos políticos, sociales, económicos y culturales que hacen parte de dicho periodo, el texto realizado por la estudiante podría proporcionar información nueva, que pueda atraer al lector.</b></p>
<p><b>6. La situacionalidad:</b> es esencial para la textualidad. Por lo tanto es importante tener en cuenta la situación dentro de la cual el texto es producido y considerado. (p.54)</p>	<p><b>Este criterio al igual que los tres anteriores depende en cierta medida del observador, en este caso, podría tomarse como ejemplo quien realizo las observaciones de campo, y entrarían a considerarse factores mencionados en el trascurso de este apartado sobre la forma como se produjo el texto y las condiciones que llevaron a realizarlo.</b></p>
<p><b>7. La intertextualidad:</b> significa que una secuencia de oraciones se relaciona por forma o significado con otra secuencia de oraciones. (p.54)</p>	<p>El texto realizado por la estudiante da cuenta de otros textos, de los cuales viene la información que ella pretende sintetizar. En este caso el video hace parte de esa intertextualidad y así mismo para realizar el video el autor tendría que recurrir a otras fuentes que trabajaran sobre ese tema.</p>

Cuadro sobre los criterios de textualidad basados en la producción escrita de una estudiante.

Cuadro de análisis: criterios de textualidad a partir de un ejercicio de escritura realizado por un estudiante.

Pese a que es un texto bastante corto conformado por algunas oraciones, se puedo evidenciar que cumple con todos los criterios de textualidad expuestos por el autor, lo cual conlleva a preguntar si a partir de ese texto realizado por la estudiante, es decir, a partir de sus oraciones podría formarse un texto más largo que conservara el sentido que la estudiante pretendía darle. Esto fue lo que se encontró:

**Los francos eran pueblos conformados por “*Barbaros Germanos que Destruyeron Roma*” “*Clodoveo comenzó a Gobernar a los 16 años convirtiéndose en el primer rey de los francos*” uno de los más jóvenes en la historia, conservando la tradición monárquica de gobierno, es decir, “*cuando un rey moría sus hijos o príncipes gobernaban*”. Los francos al igual que otros pueblos de la época se regían por un orden social. De esta forma las “*Tierras que poseían eran llamadas feudos, allí los***

***campesinos trabajaban y no se iban de las tierras donde nacían, ellos trabajaban sin descanso situación que duró 1000 años” aproximadamente.***

El ejemplo anterior muestra la construcción de un texto medianamente coherente, en el que ya no solo hay ideas sueltas sino la narración de un suceso específico, a partir de las oraciones que la estudiante **edificó**. Es preciso señalar que el texto fue alterado por la investigadora de manera intencional al colocarle algunas frases y palabras que permitieran conectar las oraciones ya escritas, sin embargo, conserva cada una de las oraciones de la estudiante, tal como ella las formuló y en el orden en el que las estableció.

En cuanto al primer texto que se tomó como ejemplo, debido a la estructura que presenta, no fue posible realizar la matriz anterior, en primer lugar porque las oraciones descritas no cuentan con la información necesaria para poder establecer dichos criterios, es decir, no se establecen categorías que puedan orienten las oraciones como en el segundo texto que se tomó como ejemplo, por lo tanto las oraciones no parecieran estar articuladas y en segundo lugar, la manera como escribe el estudiante dificultó la comprensión de algunas de las palabras que podrían ayudar a dar sentido al texto.

El análisis que de forma breve se pudo hacer a partir de los ejercicios de escritura realizados por los estudiantes deja entrever algunos aspectos positivos pero no suficientes para lograr que muchos de los aprendizajes que construyen los estudiantes sean realmente significativos en términos de apropiación del pensamiento conceptual.

Poder observar un espacio académico tan particular como la clase de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Distrital Orlando Fals Borda permitió no sólo caracterizar las prácticas de escritura que circulan en un contexto escolarizado sino poder contrastar el lugar y la importancia de las mismas en el aula con el lugar que se le asigna desde la norma.

En capítulos anteriores se mencionó que el área de Ciencias Sociales dada la amplitud de contenidos conceptuales que debe trabajar el docente, sumado a las pocas horas semanales que se destinan para el desarrollo y consecución de dichos contenidos puede dificultar de cierta forma el trabajo a profundidad de diversos conceptos que se supone debe aprehender y apropiar el estudiante respecto a los contenidos del área de Sociales y en general de sus aprendizajes en materia de escritura, comprendida como una práctica social y como una

“herramienta” para la vida según lo establecido por el MEN. Se enfatiza sobre lo anterior ya que pese a que el área de Ciencias Sociales no es la encargada directamente de la enseñanza y adquisición del código escrito, la lectura y la escritura son consideradas prácticas presentes en todos los espacios académicos que hacen parte de la maya curricular de la Educación Básica y Media, contando que es una práctica social y cultural presente aún fuera de los contextos académicos o escolares.

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe resaltar la estrategia didáctica del docente para abordar los contenidos conceptuales de su clase promoviendo un escenario de reflexión y discusión. Sin embargo, como se dijo antes parecieran no ser suficientes. Para ilustrar esto se tendrán en cuenta las siguientes consideraciones:

Se rescata la manera inicial en la que el profesor aborda un tema, examinando primero las nociones que pueden tener los estudiantes respecto al contenido que se va a tratar, pidiendo en diversas ocasiones que escriban las ideas que el tema en cuestión les puede sugerir. De esta forma el profesor tiene en cuenta aquellos conocimientos previos que el estudiante ha construido, promoviendo el debate y la discusión. No obstante, se puede evidenciar que aunque la intención recae en hacer que los estudiantes realicen procesos de inferencia y reflexión sobre aquello que están aprendiendo, el ejercicio se queda corto en tanto no hay un trabajo profundo sobre los conceptos que en últimas sería el objetivo a lograr.

Esto puede verse reflejado en los textos que producen los estudiantes, por ejemplo se comprende la intención de hacer que el estudiante construya un texto a partir de lo que vio en clase y formule preguntas al respecto, lo que implica que interroge al texto, que vuelva sobre él, que escriba, reescriba, tome apuntes, borre, y si es preciso pregunte al docente lo que no haya quedado claro, fortaleciendo sus procesos de comprensión y abstracción. Sin embargo pese al potencial que tiene el ejercicio propuesto por el docente se queda corto en tanto no se vuelve sobre la producción escrita que realice el estudiante, se califica y se da por comprendido el concepto.

Por otro lado se evidencia que para el caso de esta clase, una preponderancia sobre el texto audiovisual, situación problemática que impide que el estudiante en primer lugar reconozca y diferencie diversas tipologías del texto escrito, es decir, qué diferencia hay entre leer un libro, un artículo científico, un cuento y que implica escribir sobre ellos. Como exponía

Cassany (1989) citando a Smith (1983) la lectura le proporciona al escritor el aprendizaje de diversos elementos gramaticales y ortográficos que puede poner en práctica al escribir.

En consonancia con lo anterior, tampoco se evidencia en esta clase la elaboración de textos escritos que conduzcan al estudiante a realizar un ejercicio profundo y sistematizado sobre los conceptos abordados en clase. Se resalta que el profesor suele pedir resúmenes sobre las biografías de personajes que sirven de referente para tratar un tema. Ejemplo: Imperio Romano: biografía de Constantino.

Sobre este punto es importante aclarar que los resúmenes que hacen los estudiantes se limitan a la transcripción literal del texto que encuentran, situación que impide un verdadero ejercicio cognitivo que lleve a involucrar verdaderos procesos intelectuales. Se queda en una actividad mecánica y memorística que no tiene en cuenta que el trabajo sobre la escritura implica el reconocimiento de ciertas leyes que le permitiría al estudiante reconocer dichos textos, por lo tanto no hay interiorización de un concepto. Se comprende así que el texto escrito es lo que le permite al estudiante el acceso a la formalización del pensamiento.

Resumiendo la escritura como ejercicio si puede permitirle a cualquier persona el acceso a un conocimiento disciplinar, pero siempre y cuando se hagan consciente estos procesos intelectuales, a través de escritos que permitan al estudiante comprender cómo escribe, permitiendo la realización de borradores que den cuenta del proceso alcanzado por el estudiante reconociendo el acto escritor como un proceso que siempre puede mejorarse. Por lo tanto los ejercicios de escritura que realizan de cierta forma no alcanzan a cumplir los propósitos que se requiere. La escritura asumida como proceso puede considerarse un camino directo hacia el aprendizaje, no obstante cuando no se asume con ese objetivo se convierte en un requisito y a la larga no le permite al sujeto acceder al pensamiento formal.

#### **4.3. ¿Qué piensa el docente?**

En el apartado llamado prácticas de escritura reseñado al iniciar este último capítulo se transcribe parte de una de las entrevistas que se realizó a los estudiantes del curso 701, registrando algunas de sus impresiones sobre la forma como conciben la práctica de la lectura y escritura.

Ahora, comprendiendo que registrar y caracterizar las prácticas de escritura escolar implica reconocer también el punto de vista que tienen sobre ellas los sujetos inmersos en este contexto, no podría cerrarse este capítulo sin un pequeño acercamiento sobre la concepción que tiene el docente y su postura frente a las prácticas de escritura que se llevan a cabo en su espacio académico.

Las entrevistas que se realizaron giraron en torno a dos tópicos como se expuso en el capítulo tres en el apartado que describe los instrumentos que se utilizaron para la recolección de información. Teniendo en cuenta que una parte correspondiente al segundo tópico relacionado con los intereses y las prácticas de escritura de los estudiantes se abordó al iniciar éste capítulo, se retomara solo la parte de la entrevista que se realizó con el docente a propósito de su clase. Cabe aclarar que la entrevista completa podrá verse en el apartado de anexos.

Este primer tópico incluye un grupo de preguntas dirigidas al docente, las cuales estuvieron orientadas hacia la comprensión del lugar o la importancia que el maestro le da a la escritura como práctica social y cultural dentro de su espacio académico.

Entre las preguntas que orientaron la discusión figuran:

**Entrevistadora:** ¿Cuál es el lugar que se le asigna al proceso de escritura, puntualmente a la escritura que se da en el aula o en contextos escolarizados?

**Profesor:** *“Considero que se le da un lugar fundamental ya que contribuye a fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes y a desarrollar una mejor comprensión de los hechos históricos y sociales a los que se tiene que enfrentar en sus vida académica. Además de permitir mejorar o complementar otros procesos educativos tales como ortografía, la expresión verbal y la lectura comprensiva.*

**Entrevistadora:** ¿Qué puede producir el estudiante de acuerdo a sus capacidades?

**Profesor:** *“es complicado concentrarse en los escritos y la forma de hacerlos de cada uno de los estudiantes que tenemos a cargo, muchas veces el MEN establece que el estudiante al cursar un grado debe cumplir con unas competencias a nivel disciplinar y cognitivo específicas que le permita desenvolverse en cada una de las asignaturas. Sin embargo en la práctica se encuentra uno con otro panorama. En grado séptimo la mayoría de estudiantes*

*atiende a los ejercicios que les coloco, empero, hay algunos otros que no alcanzan a cumplir ese objetivo y entonces hay que buscar la forma de nivelarlo”*

**Entrevistadora:** *¿Cuál es la puesta de escena del docente (secuencia didáctica, dinámica de la clase) frente a la clase y en relación a los textos que producen los estudiantes?*

**Profesor:** *“A mí me gusta trabajar mucho con los estudiantes sobre una puesta didáctica llamada **rutinas de aprendizaje** basadas en tres componentes: ver, pensar y preguntar. Por eso me gusta trabajar con distintas muestras audiovisuales que captan rápidamente la atención de los estudiantes para luego proponer ejercicios que los conlleven a hacer preguntas y a generar discusión en torno a los contenidos que estamos tratando, para que la clase no se quede en un ejercicio en donde el estudiante sólo debe copiar lo que dice el profesor. En esta clase tratamos de escribir con los estudiantes, pero procuro trabajar con ellos textos cortos en donde les pueda quedar algo. En grados superiores como en grado decimo y once donde dicto filosofía trabajamos más sobre la producción escrita*

**Entrevistadora:** *¿Se evidencian algunas etapas durante el proceso de escritura de los estudiantes? ¿Cuáles?*

**Profesor:** *“Mmmm, es difícil poder determinarlo desde mi área ya que considero importantes los procesos de escritura que desarrollan los estudiantes, sin embargo, debo centrarme en los contenidos que desde mi área ellos deben aprender”.*

**Entrevistadora:** *¿Qué tipo de textos son utilizados por el docente para el desarrollo de la clase?*

**Profesor:** *“En los séptimos, normalmente no trabajo libros completos. En primer lugar porque es difícil centrarme en un solo libro que pueda abarcar todos los contenidos que debemos abordar durante el transcurso del año. Además colocarles un resumen de un libro es un poco dispendioso, los estudiantes se preocuparán más por transcribir el libro que por hacer una comprensión exhaustiva de él. Por eso procuro trabajar textos más cortos en donde los estudiantes puedan trabajar los conceptos más relevantes de la clase.”*

La entrevista anterior ya para cerrar, permite comprender tanto la dinámica de la clase que se ha venido caracterizando como la forma en la que es entendida la escritura y por lo tanto sus prácticas. Es claro que como alude el docente hay aún una brecha entre el lugar que se

le da a la escritura y sus prácticas desde el discurso institucional y el lugar que realmente ocupa en la práctica.

## 5. Consideraciones finales

El objetivo central del presente trabajo de investigación recae sobre la caracterización y comprensión de las prácticas de escritura escolar, tomando como grupo de referencia a los estudiantes de grado séptimo de una Institución Educativa Distrital. Esta caracterización se hizo a la luz del desarrollo y apropiación del pensamiento intelectual en aras de comprender la escritura como una práctica social y cultural con historia, usos y funciones concretas, base y rasgo fundamental de lo que se entiende por cultura occidental, pero también como un proceso metacognitivo que entra en relación con el desarrollo de las estructuras cognitivas que forman parte del pensamiento intelectual.

En este sentido querer comprender las prácticas de escritura escolar implicó de cierta forma situar la escritura como una práctica social y cultural configurada e institucionalizada en la sociedad occidental. Cabe resaltar que para efectos de este ejercicio investigativo se abordó la escritura como práctica social, esto es, como una actividad realizada de forma continua con formas y funciones concretas, la cual ha sido desarrollada, implementada y puesta al servicio de la sociedad y como práctica cultural, es decir configurada en un marco que posibilita los procesos de codificación y decodificación, gracias a un proceso de comunicación en el que se busca dar sentido a las diferentes actividades sociales que hacen parte de la vida humana. El concepto de cultura se toma aquí desde una perspectiva comunicativa. (Narváez, 2013)

Esta caracterización se realizó en clave de la apropiación del pensamiento conceptual ya que si bien se concibe la escritura como una práctica social no podría dejarse de lado que es también un proceso intelectual y como proceso intelectual contribuye e influye en el desarrollo de la estructura cognitiva del sujeto. Por esta razón se buscó llevar a cabo una observación en un contexto escolarizado.

A partir de las observaciones hechas en campo, de la sistematización y análisis de los resultados obtenidos de dichas observaciones y del marco conceptual que soportó el presente trabajo se pudo establecer lo siguiente:

Caracterizar las prácticas de escritura en un contexto escolarizado implicó un acercamiento al contexto para entender las diversas dinámicas que interactúan en relación a los procesos

de enseñanza-aprendizaje al interior del aula entendiendo estas dinámicas como un conjunto de prácticas atravesadas por una realidad objetiva que se nutre, se rige y se inscribe en un andamiaje institucional, legal y normativo que sostiene un orden social específico, pero también como una realidad subjetiva que tiene en cuenta la manera como es conocida, interpretada y expresada esta normatividad por los sujetos que hacen parte de aquel marco institucional objetivo, (Bonilla, Rodríguez, 1997, p. 69)

De acuerdo con lo anterior dicha caracterización posibilitó comprender la propuesta del MEN orientada hacia una reorganización curricular por ciclos que tiene en cuenta el desarrollo integral del sujeto incluyendo por supuesto el desarrollo de sus estructuras intelectuales basado en tres componentes: cognitivo, socio afectivo y físico creativo permitiendo orientar sus aprendizajes de acuerdo a las etapas de desarrollo en las que se encuentre el sujeto.

Aspecto esencial si se comprende que la adquisición del código escrito involucra las facultades intelectuales del sujeto, más aún la escritura académica o escolarizada debido a sus características formales requiere la maduración de las estructuras cognitivas que posibilitan la apropiación de conceptos. De esta forma se promueve la construcción de estándares que vayan de acuerdo a las capacidades del estudiante teniendo en cuenta sus etapas de desarrollo.

Por otro lado este acercamiento posibilitó una mayor comprensión acerca de los criterios que se tuvieron en cuenta para la estructuración curricular por ciclos en materia de impronta y los ejes de desarrollo de cada ciclo de formación. Así la impronta para Ciclo III como se describió en el capítulo dos está enfocada a la interacción social que permita al estudiante la construcción de mundos posibles, es decir, que tanto el desarrollo curricular, como el plan de estudios y la implementación de herramientas para la vida, entre las cuales se cuentan la enseñanza de la lectura y la escritura entendidas como competencias comunicativas que posibilitan el acceso, producción y reproducción del conocimiento y la cultura, deben estar diseñadas al igual que otros aprendizajes para responder a ese criterio conceptual a través de procesos de indagación y experimentación que le posibiliten al estudiante alcanzar la Impronta. Todo esto en concordancia con los estándares curriculares establecidos para cada área disciplinar.

Desde esta perspectiva en el desarrollo metodológico de la clase de Ciencias Sociales observada, se evidencia un interés por parte del docente por abordar los contenidos temáticos y conceptuales del espacio académico, los cuales es pertinente agregar, entran en correspondencia con los estándares curriculares propuestos para el área, partiendo de la realización de actividades que permitieran el acercamiento, indagación y experimentación de estos contenidos a través de dos principios orientadores: una **actividad de entrada** y una **actividad de fundamentación**. Basado en lo que el docente nomina rutinas de aprendizaje que incluyen la enseñanza de los contenidos bajos tres aspectos estratégicos: ver, pensar y preguntar. Aspectos que tiene en cuenta para el desarrollo metodológico de la clase.

La observación del espacio académico permitió destacar algunas tensiones:

**Primera: tiempo vs intencionalidad y objetivos perseguidos por el docente:** se destaca la preocupación del profesor por indagar y tener en cuenta las percepciones que puedan tener los estudiantes acerca de cada tema que se aborda, de este modo la actividad de entrada permite una introducción de las nociones que tienen los estudiantes promoviendo la discusión y el debate activo alrededor de los temas vistos, para luego a través de la actividad de fundamentación disipar dudas, aclarar conceptos y desarrollar el tema.

Lo anterior se considera un aspecto positivo ya que el docente todo el tiempo está haciendo participe a los estudiantes de la clase, considerándolos sujetos activos que responden y también generan preguntas, sujetos con la capacidad de aprender pero también sujetos en condiciones para construir nuevos conocimientos y aportar a la clase.

Un elemento esencial que se tuvo en cuenta para el análisis sobre la secuencia didáctica del profesor en relación con las prácticas de escritura desarrolladas en el aula, hace referencia a las herramientas de las que se vale el mismo para el desarrollo y apropiación de los contenidos de la clase por parte de los estudiantes, entre ellos figura el tipo de “texto” que circula en el aula, predominando el texto audiovisual como parte esencial para llevar a cabo las actividades de fundamentación.

De esta manera se realizan distintas actividades que buscan conceptualizar y aprehender los temas vistos. Los videos presentados por el profesor para apoyar los temas que está

abordando resultan interesantes en cuanto les permite a los estudiantes acceder a una cantidad amplia de información respecto a un tema de forma concreta, pues el narrador del video (personaje animado) relata los acontecimientos más importantes del tema en cuestión mientras recrea de forma lúdica cada uno de los sucesos narrados, todo esto de forma generalizada, y destacando lo más significativo de la historia.

Por otro lado la presentación de los videos siempre va acompañada de un ejercicio por parte de los estudiantes que dé cuenta de lo que entendieron del tema. Las actividades incluyen la extracción de las ideas principales del video, esto a través de dibujos o a través de la construcción de ideas por escrito que permitan visibilizar el grado de comprensión de los estudiantes.

El que haya una predominancia de este material audiovisual versus libros de texto u otro recurso puede deberse en parte al tiempo que se dispone para la enseñanza de esta asignatura, tres horas semanales. El área de Ciencias Sociales como se explicitó en el transcurso de este trabajo, es un campo disciplinar que abarca una gran cantidad y variedad de contenidos conceptuales que incluyen establecer relaciones con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético políticas. Cada uno de estos ejes abarca una vasta cantidad de información. Esta gran cantidad de contenidos entra en tensión con el número de horas semanales con las que cuenta el docente para llevar a cabo el despliegue de dichos contenidos durante el año escolar.

**Segunda: variedad limitada de textos escritos, predominancia del texto audiovisual.**

Esta predominancia del texto audiovisual sobre el texto escrito tendría implicaciones a la hora de potenciar los procesos de escritura de los estudiantes y fomentar el desarrollo del pensamiento conceptual. De esta manera el texto escrito a diferencia de la información proporcionada por el texto icónico nutre al estudiante de la información necesaria que le permite establecer relaciones de diferenciación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

Por otro lado el video debido a su estructura y funcionalidad está más relacionado con las formas del lenguaje oral, es decir, en él se percibe la presencia de su autor explicando el contenido, mientras que la ausencia del autor en el texto escrito conlleva al estudiante a realizar un tipo distinto de abstracción en un intento por comprender lo que se quiere decir.

Un ejemplo de ello resulta de la comparación de dos ejercicios hechos en clase: el primero de ellos era escribir las ideas más importantes sobre el tema que se estaba desarrollando a partir del video que acaban de ver. La mayoría de estudiantes apuntaba las ideas de mayor relevancia conforme iban viendo el video, el ejercicio no suscito muchas dudas, el segundo de ellos por su parte pedía que realizaran un dibujo que interpretara o hiciera alusión a lo que decía cada párrafo de un texto corto que acaban de leer. En este ejercicio los estudiantes se vieron obligados a leer varias veces el texto, a discutir entre ellos (era un ejercicio por parejas) lo que ambos habían entendido a partir de sus lecturas.

**Tercera: limitada tipología textual circulando en el espacio académico.** La tipología textual que circula en el espacio académico no es muy variada, no se registró un trabajo de los contenidos de la clase a partir de diversas tipologías textuales que proporcionarían a los estudiantes las herramientas no sólo para aprender a identificar el tipo de estructura que identifica cada texto (Artículos científicos, prensa, libros de texto, literatura etc.) sino los elementos necesarios para estimular el dominio de sus estructuras cognitivas.

**Cuarta: prácticas de escritura sin una intencionalidad definida, la escrita como una herramienta más que una práctica.** En cuanto a las prácticas de escritura propiamente dichas se encontró que hay muy poca producción escrita por parte de los estudiantes que permita evidenciar la apropiación conceptual que tienen de los temas trabajados. Se hace referencia a este aspecto debido a que una de las formas de evidenciar el concepto de los temas es precisamente a través de la escritura puntualmente en su aspiración hacia el desarrollo y apropiación de los procesos intelectuales, el sujeto se ve obligado a evaluar y revisar de forma permanente sus propios dominios cognitivos. (Jurado, 1992, p. 38). De esta manera una buena forma de evaluar la comprensión que tiene un estudiante de los temas.

Los ejercicios de escritura de los estudiantes en su mayoría demuestran que aunque sus composiciones escritas son cortas, debido a la clase de actividad que propone el docente, con algunos desaciertos ortográficos, hay textos que reflejan el esfuerzo del estudiante por organizar sus ideas y escribir un texto coherente y significativo que dé cuenta de la comprensión que han hecho del tema. En algunos estudiantes es más clara esta organización.

La utilización de medios audiovisuales (videos, películas, documentales etc.) como herramienta didáctica no constituye un acto reprochable si apunta hacia la consecución de unos objetivos puntuales que le permitan al estudiante construir y resolver situaciones problemáticas en torno a los temas vistos, si con base a él, el estudiante puede complementar lo que sabe de un tema sin descuidar el trabajo intelectual que requiere planificación y organización de las ideas, una exteriorización de las mismas (redacción) y una revisión y evaluación de ellas (Cassany, 1989) trabajo que puede proporcionar el proceso lecto-escritor.

Lo anterior se menciona ya que la metodología del docente no incluye un trabajo fuerte en escritura, al preguntar a los estudiantes sobre el tipo de texto académico que más trabajaban en clase, respondieron que era el resumen. Sin embargo, la noción de resumen en la clase se desvirtúa un poco, pues se les pide a los estudiantes la elaboración de este texto para acercarse a las biografías de personajes históricos que hagan parte de los temas que van abordando. Por lo tanto el ejercicio escrito se queda en la copia literal de la consulta realizada por los estudiantes, no hay un proceso de abstracción, o de síntesis que les permita organizar unas ideas y explicar con sus palabras lo que entendieron, que no es otra cosa que la comprobación de la interiorización de los conceptos que se pretendan abordar.

**Quinta: las prácticas de escritura entendidas como prácticas contextualizadas.** Se insiste en que hay mucho potencial en las actividades propuestas por el docente, en términos de escritura siempre está alentando a los estudiantes a escribir a partir de las ideas principales lo que entendieron de la clase, formular una pregunta, o extraer una idea principal requiere de un esfuerzo cognitivo que implica procesos de organización, redacción y categorización de la información que se recibe.

Es muy interesante la forma como se promueve el dialogo y la discusión en este espacio, confiriendo al estudiante un papel activo en la construcción de distintos conocimientos. Sin embargo, pese al potencial que presenta la estrategia didáctica propuesta por el docente, los ejercicios se quedan cortos, en términos de lo que habrían podido producir los estudiantes si por ejemplo se volviera sobre esas producciones, si en algún proyecto estuviera la elaboración de un texto que permitiera evidenciar el dominio sobre los contenidos conceptuales que está apropiando el sujeto. No necesariamente una reseña, resumen o

ensayo podría ser un texto libre, en el que cuenten a través de una historia simple qué haría Constantino si viviera en esta época, que diferencias encontraron con respecto al sistema económico, político y social actual, estableciendo algunos parámetros, pero que finalmente expusiera a los estudiantes a formular hipótesis, investigar sobre lo visto en clase y no quedarse sólo con lo que vieron en el espacio académico, realizar borradores, volver sobre sus escritos, etc.

**Sexta: El lugar de la escritura desde la norma y desde la práctica.** Se presenta una discrepancia entre el lugar e importancia que tiene la escritura desde la norma, la percepción de estudiantes y el docente al considerarla una práctica esencial en el proceso de aprendizaje, permitiendo como exponía el docente *“el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes y una mejor comprensión de los hechos históricos y sociales a los que se tiene que enfrentar en sus vida académica”* y lo que sucede en el aula escolar. De esta forma cabe resaltar que tanto para los docentes como para los estudiantes la lectura y la escritura constituyen una base fundamental en los procesos de formación, no obstante podría decirse que aún no hay una concientización sobre el asunto que permita vislumbrar ese lugar en la práctica. Pese al esfuerzo y disposición que tienen las dos partes.

**Séptima: las prácticas de escritura fuera del aula y su incidencia en el interés y el gusto de los estudiantes por fortalecer estos hábitos.** La encuesta realizada permitió comprobar por un lado que aunque en su discurso los estudiantes entiendan la escritura como una práctica o una actividad que puede realizarse fuera el colegio, en la práctica se observa que perciben la escritura como una herramienta que sirve para cumplir con determinados objetivos escolares. Por lo tanto el uso que hacen de ella fuera del colegio está relacionado con la comunicación a través de medios electrónicos y redes sociales.

Lo textos a los que acceden los estudiantes muestran un factor esencial que parte de su interés por temas personales (lectura por pacer) Sin embargo, no hay una muestra clara que su gusto haya sido adquirido gracias a las prácticas lecto escritoras de las personas que forman parte de su contexto inmediato.

A través de la escritura se evidenció que en la mayoría de hogares los dos padres o personas a cargo trabajan, por lo cual muchos de los estudiantes suelen realizar sus trabajos escritos

sin el acompañamiento de sus padres y cuando requieren ayuda se valen de algún familiar con profesión específica (Tías profesoras, Hermanos mayores estudiantes).

En síntesis, este ejercicio investigativo permitió corroborar algunas de las conclusiones expuestas en diversos trabajos dedicados a observar tanto las prácticas de lectura y escritura en el aula como la formación del concepto científico en campo de las Ciencias, teniendo en cuenta como antecedentes que posibilitaron la realización del presente trabajo. Entre lo que se pudo corroborar teniendo en cuenta este proyecto se cuenta:

- ✓ Hay una brecha entre las competencias que desde los estándares deben adquirir los estudiantes de grado séptimo en materia de lectura y escritura y lo que realmente pasa en la práctica. (aquí es imperioso aclarar que no sólo se abordaron los estándares por competencia para el área de sociales sino también los del área de lenguaje para conocer en términos de competencia lo que los estudiantes de ciclo III están en capacidad de lograr, entendiendo que las competencias en escritura que alcance el estudiante podrán ser utilizadas por él en cualquier otra área disciplinar)
- ✓ Aunque desde la norma se concibe la escritura como un proceso que influye en el desarrollo de las estructuras cognitivas y por lo tanto debe promoverse desde todas las áreas disciplinares en la práctica aún es concebida de forma inconsciente como una práctica instrumentalizada.
- ✓ Leer y escribir se sigue considerando un asunto propio del área de lenguaje, por lo cual en otras áreas son pocos los procesos de profundización y conceptualización que se tienen en cuenta de la producción escrita que hacen los estudiantes.
- ✓ Aunque hay mucho que hacer en la escuela para lograr disminuir las discrepancias entre la forma como son concebidas estas prácticas de lectura y escritura y la forma como son implementadas en la práctica, la escuela y el maestro siguen siendo figuras esenciales que pueden ayudar a potenciar los aprendizajes en torno al desarrollo y potenciación del pensamiento intelectual.

## Referencias Bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2001). *Referentes conceptuales y metodológicos de la Reorganización Curricular por Ciclos*. Recuperado el 5 de septiembre de 2015 de: [http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas\\_educativas/ciclos/Cartilla\\_Reorganizacion\\_Curricular%20por\\_ciclos\\_2da\\_Edicion.pdf](http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf)
- Artículo del TIEMPO (2014) entrevista a Gabriel García Márquez. Recuperado el 18 de septiembre de abril de 2015 de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-1387776>
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación de ciencias sociales*. Recuperado el 20 de diciembre de 2015 de: <https://docs.google.com/file/d/0B3OsjO56MVyoYjkhRXRtSWYxeUk/edit?pli=1>
- Bogotá y sus localidades, recuperado el 14 de noviembre de 2016 de: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/bogotanitos/bogodatos/bogota-y-sus-localidades>
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Como se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Diccionario de la Real academia española (RAE). Recuperado el 15 de julio de 2016 de: <http://lema.rae.es/drae/?val=cultura>
- Ferreiro, E. (2000) “*Cultura escrita y educación*”. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guerra, E. Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus *Estudios Sociológicos*, vol. XXVIII, núm. 83, mayo-agosto, 2010, pp. 383-409 El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México recuperado el 14 de Noviembre de 2016 de <file:///C:/Users/Milena%20Paredes/Desktop/Habitus.pdf>
- Gualteros, J. Pulido, C. (2015) “*Prácticas de lectura y escritura: ¿qué cómo y para qué se lee? en ciclo quinto*”. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Institución Educativa Distrital Orlando Fals Borda, página web institucional. Recuperado el 10 de julio de 2016 de: [http://colegioorlandofalsborda.edu.co/La\\_institucion.html](http://colegioorlandofalsborda.edu.co/La_institucion.html)

- Jurado, Fabio (1992) *"La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia"*: Forma y Función, N° 6, 1992, Dpto. de Lingüística, Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Lerner, D. (2001). *"Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario"*. México: Fondo de cultura económica.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Recuperado el 5 de septiembre de 2015 en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (1994) *"Ley 115 General de Educación"*. Recuperado el 20 de septiembre de 2015 de: [file:///C:/Users/Milena%20Paredes/Downloads/Ley\\_115\\_1994.pdf](file:///C:/Users/Milena%20Paredes/Downloads/Ley_115_1994.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. *Recuperado* el 20 de septiembre de 2015 de: [http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417\\_base\\_pnl.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Lineamientos curriculares para Ciencias Sociales*. Recuperado el 25 de septiembre de 2015 de: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf)
- Narváez, A. (2013). *Educación y comunicación: del capitalismo informacional al capitalismo cultura*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional
- Olson, D. (1998). *"El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento"* Barcelona. Gedisa.
- Pérez, M. (2005). *"Un Marco para Pensar Configuraciones Didácticas en el Campo del Lenguaje, en la Educación Básica La producción del Género Crónica para Participar de las Prácticas Discursivas del Periodismo Escrito: un ejemplo de Secuencia Didáctica (SD) para el Trabajo en el Aula"* .Recuperado el 10 de octubre de 2015 de: [file:///C:/Users/Milena%20Paredes/Downloads/Marco%20configuraciones%20did%C3%A1cticas%20Mauricio%20P%C3%A9rez%20Abril%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Milena%20Paredes/Downloads/Marco%20configuraciones%20did%C3%A1cticas%20Mauricio%20P%C3%A9rez%20Abril%20(3).pdf)
- Pérez, N. González, S. (2003) *"Modelo didáctico para la formación de conceptos científicos en alumnos de secundaria básica*. Recuperado el 10 de julio de 2015 de:

<file:///C:/Users/Milena%20Paredes/Downloads/DialnetModeloDidacticoParaLaFormacionDeConceptosCientific-5165643.pdf>

- Smith, F. (1983) *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

## Anexos

### Universidad Pedagógica Nacional



Modelo de diario de campo: observación de las prácticas de escritura en estudiantes de séptimo grado de la Institución educativa distrital Orlando Fals Borda. Clase de ciencias Sociales a cargo del docente Juan Carlos Lozano

<b>DIARIO DE CAMPO 1:</b> Prácticas de escritura y secuencia didáctica	
<b>Lugar:</b> Institución educativa distrital Orlando Fals Borda <b>Espacio académico:</b> Ciencias Sociales	<b>Profesor a cargo:</b> Juan Carlos Lozano <b>Jornada:</b> Tarde
<b>Fecha:</b> Lunes 02 de Mayo de 2016 <b>Número de estudiantes:</b> 35 <b>Tema de la clase:</b> El imperio Carolingio	<b>Curso:</b> 702 <b>Hora de inicio clase:</b> 4:25 pm <b>Hora de finalización clase:</b> 5:25 pm
<b>DESCRIPCIÓN OBSERVACIÓN</b>	
<p>Clases anteriores habían venido trabajando el tema del Cristianismo: Extensión y alcances del Imperio Romano, tanto de oriente como de occidente. Para empezar la clase el profesor informa a los estudiantes acerca del tema que van a abordar, en este caso el imperio Carolingio. Para acercarse al tema, recurre a un recurso audiovisual bastante lúdico que les permitirá a los estudiantes comprender las diversas condiciones que posibilitaron la emergencia de dicho imperio, además de conocer su importancia, sus alcances, y algunos personajes que dieron protagonismo a este periodo. Antes de ver el video el profesor pregunta si alguien sabe o conoce algo del imperio Carolingio, los estudiantes en su gran mayoría dicen que no.</p> <p>Antes de ver el video, el docente dicta a su alumnos unas preguntas para que vayan desarrollando durante y después de ver el video: (Las preguntas que a continuación se formulan se citan de forma textual, es decir tal como las formuló el docente)</p>	

1. *Sacar y escribir las diez ideas más relevantes del video ( El Imperio Carolingio)*
2. *Escriba dos ideas que aparezcan en el video y que usted ya conocía*
3. *Escriba tres ideas que aparezcan en el video de las cuales usted no tenía ni idea*
4. *Escriba dos ideas principales que hayan aparecido en el video y que lo hayan impactado, en otras palabras que le hayan llamado mucho la atención.*

Una vez se han dictado las preguntas, se procede a proyectar el video, durante la clase la mayoría de estudiantes van tomando nota de lo que más les llama la atención del video, e intentan responder las preguntas citadas anteriormente. De vez en cuando el profesor detiene el proyector para poder realizar algún tipo de aclaración sobre un tema o idea que considera relevante y que los estudiantes puedan tener en cuenta para más adelante y así poder animar la discusión. Por ejemplo *“Los francos, chicos piensen por un momento con que nombre pueden relacionarlo” ¿conocen algún lugar, país que sea nombrado de forma similar actualmente?*

Con este tipo de preguntas el docente intenta ir relacionando la información nueva con aquella que han venido trabajando en el transcurso del año. El video resulta una herramienta muy didáctica que les ayuda a los estudiantes a retener una determinada cantidad de información que involucra, actores, fechas, territorios entre otras cosas, logrando establecer correlación con distintos temas. El video tiene una duración aproximada de 18 minutos, durante los cuales se abordan temas como:

- Las condiciones que dieron origen a lo que se conoció como Imperio Carolingio.
- la forma como estaba constituida la sociedad feudal (dividida en tres grupos o clases sociales: Los nobles, el clero y los campesinos; cada uno de estos grupos con unas funciones específicas que ayudaban a mantener el orden social)
- los responsables tanto de su consolidación como de su disolución (se habló de Clodoveo rey de los francos y su esposa Clotilda, responsable de la conversión de Clodoveo al cristianismo; también se cuenta la historia de Pipino, fundador del Imperio Carolingio, de los estados pontificios y padre de Carlo Magno el gran conquistador.)Entre otros temas.

Una vez terminado el video el profesor da a los estudiantes el tiempo suficiente para poder responder las preguntas que se hicieron al principio de la clase. En general todos los estudiantes lo hacen de forma organizada, algunos toman nota durante la proyección del video, otros lo hacen luego de ver el video, comentan entre ellos algunas dudas, o cosas que les llamaron la atención del mismo y antes de empezar a dar respuesta a las preguntas aclaran las dudas que tienen con el profesor. Cada vez que sacan una “idea principal” le preguntan o le muestran al docente si en efecto aquello que escribieron

corresponde a una idea principal.

El docente todo el tiempo está pendiente de las preguntas que les pueden surgir a los estudiantes, presto a realizar las aclaraciones pertinentes a fin de responder sus inquietudes. Finalmente el docente recoge todos los cuadernos para revisar y calificar las actividades que tenían pendientes tanto de clases pasadas como de esta última. Posteriormente se dispone a dictar los puntos y recomendaciones para la próxima clase, los cuales consisten en dar la instrucción a los estudiantes para traer los siguientes materiales: 2 hojas calcantes, colores, lápiz, regla y micropunta.

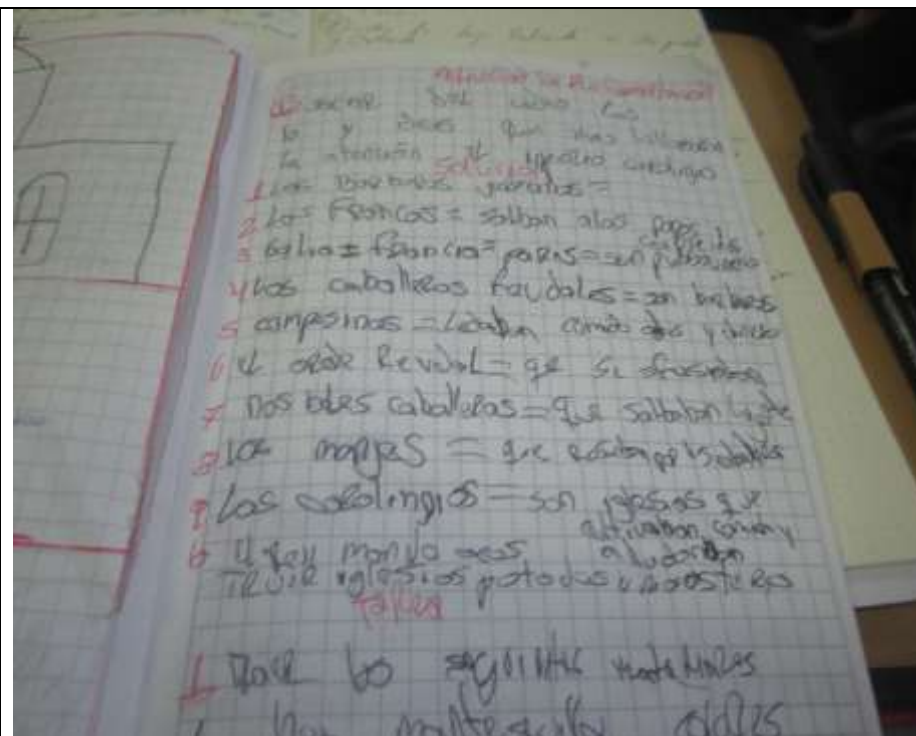
### **ANÁLISIS /COMENTARIOS**

La mayoría de estudiantes se encuentra la mayor parte del tiempo atentos al video, algunos no pueden evitar sentir curiosidad por la persona que entra a su clase a observar, razón que los lleva a preguntar directamente para qué se toman notas, si lo que se está haciendo es calificable, si se está evaluando su comportamiento, entre otras.

La actividad expuesta por el docente resulta interesante en cuanto les permite a los estudiantes acceder a una cantidad amplia de información respecto a un tema de forma concreta, pues el narrador del video relata los acontecimientos más importantes del tema en cuestión mientras recrea de forma lúdica cada uno de los sucesos narrados, todo esto de forma generalizada, y como se mencionó destacando lo más significativo de la historia.

En cuanto a las prácticas de escritura observadas cabe resaltar lo siguiente:

- ✓ Algunos estudiantes prestaban atención al video y solo al terminar de verlo se disponían a tomar apuntes en sus cuadernos. Otros en cambio iban escribiendo algún suceso que les parecía relevante y que les pudiera servir para responder las preguntas formuladas por el maestro al iniciar la clase. A continuación la imagen muestra la forma como uno de los estudiantes resolvió el ejercicio:



- ✓ La imagen anterior como se mencionó corresponde a uno de los ejercicios que realizó un estudiante dando respuesta a lo que inicialmente pidió el profesor. Como se puede observar el estudiante extrajo del texto (video) palabras que le parecían importantes y que podían ayudar a expresar por escrito alguna idea principal. Ejemplo: :
- ✓ 2. “Los Francos =salban a los papas y campesinos”
- ✓ 7. “ nobles caballeros= que salbaban la gente”
- ✓ 9. “Los CaRolingios = son iglesias que cultivaban comida y alludaban”

Algunas teorías tradicionales sobre la expresión escrita, advierte Cassany 1989 p.60 argumentan que la adquisición del código escrito se basa en el dominio de los signos gráficos y su relación con los sonidos. Lo cual sugiere enfocarse más en aspectos superficiales de la escritura, como son: los aspectos psicomotrices, caligráficos u ortográficos, que si bien son importantes, no pueden resultar determinantes para comprender la manera como se adquiere el código escrito ni sus prácticas. Ejemplo de ello es la imagen anterior, en donde se ve plasmado la forma como el estudiante realiza un ejercicio de escritura el cual consistía en extraer de un texto, en este caso un video, diez ideas principales. Entre las apreciaciones acerca del ejercicio realizado por el estudiante se cuentan las siguientes:

- Las oraciones descritas, reflejan, como se mencionó anteriormente las ideas de los hechos que para el estudiante representa lo más importante del video. La mayoría de oraciones que redactó el estudiante, aunque muestran una idea

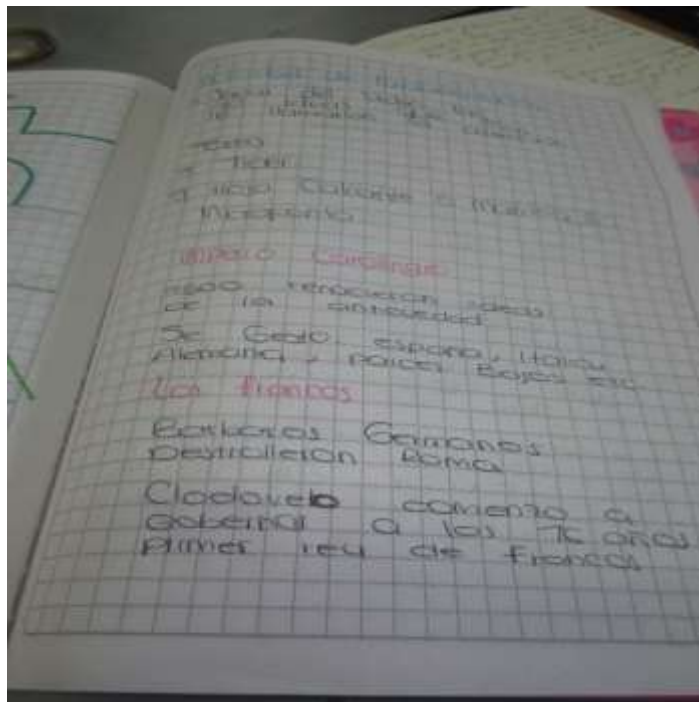
implícita respecto a lo que posiblemente pretende decir, podría decirse que carecen de signos de puntuación para no sólo delimitar la frase u oración que se quiere construir sino que además pueden ayudar a ordenar la idea o ideas que procura expresar.

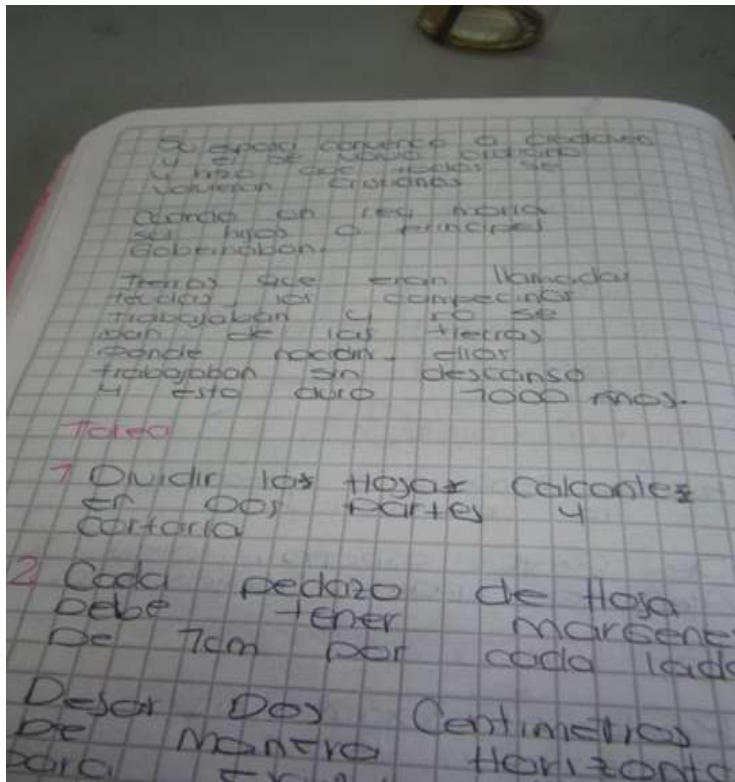
- Se presentan algunos desaciertos ortográficos y caligráficos, que hacen que distintos fragmentos del texto resulten ilegibles. Situación que dificulta su comprensión
- Desde el punto de vista gramatical una oración está compuesta por unos elementos que ayudan a darle forma y sentido, dentro de esos elementos se cuentan los sustantivos, los verbos, los pronombres, los artículos y los adjetivos, elementos variables y también se compone de otros elementos invariables como las preposiciones, conjunciones y adverbios. Por ejemplo la oración “*Los Francos =salban a los papas y campesinos*” a simple vista puede decirse que consta de varios de los elementos mencionados anteriormente, esto es, un artículo y un sustantivo (Los francos), un verbo (salban) y un complemento que sirve de sustento a la acción que se está desarrollando, es decir, ¿a quiénes salvan los francos?, (a los papas y campesinos). Sin embargo la actividad que debían desarrollar exigía la extracción de “ideas principales” que dieran cuenta de los sucesos más relevantes del video. Aunque la oración que intenta construir el estudiante arroja datos esenciales que podrían llevar a la conformación de una idea principal o preposición, les hace falta elementos que las complementen, y den respuesta a algunos interrogantes que aclararían la idea que se intenta expresar, verbigracia ¿Quiénes eran los francos? ¿A qué se dedicaban? ¿Por qué protegían a los papas y campesinos? ¿Eran cristianos? Solo por mencionar algunos.
- Llama la atención que el estudiante identifica una idea o palabra clave que quiere resaltar ejemplo “Los francos” y enlaza esa idea con un signo de igual (=) evitando recurrir a otras palabras (conjunciones, artículos, adverbios o adjetivos) o bien a signos de puntuación (: , ; ) que le permitan desarrollar más la palabra clave de la cual quiere hablar. La oración se lee por lo tanto de la siguiente manera: “*Los francos son igual a personas que se dedican o dedicaban a salvar papas y campesinos*”

Lo anterior se menciona ya que al preguntarle al estudiante lo que quería resaltar en esa oración y parafraseando lo que dijo se encontró lo siguiente : “los francos estaban divididos en clases sociales, entre ellas los campesinos y los papas (estos últimos identificados con el clero), mencionó además que tenían guerreros que ayudaban a proteger a los campesinos y a los papas (hacía referencia a los nobles otra de las clases sociales que caracterizaban la sociedad feudal de aquella época) por lo tanto ellos salvaban a los campesinos y al clero de los enemigos que querían adueñarse de las tierras

de los francos”. El discurso oral del estudiante es una muestra clara de la comprensión que hizo del texto audiovisual, es decir, cuando se le pidió que hablara sobre lo que había entendido a propósito de la oración que había escrito, el estudiante describió más cosas de las que aparentemente pudo escribir.

Otro de los textos, esta vez el de una estudiante, que se tomaron como ejemplo, muestra la resolución del mismo ejercicio propuesto por el docente al iniciar la clase:





Como se puede evidenciar el texto escrito por la estudiante presenta una mayor claridad, reflejado no solo sobre la forma como desarrolla las ideas sino como las expresa, lo cual hace que la lectura del mismo resulte un poco más fácil en términos de comprender lo que entendió o bien quiere resaltar la estudiante. El ejercicio como se ha dicho pretendía que los estudiantes sacaran del video diez ideas principales, o diez ideas que ellos consideren importantes sobre él. La estudiante lo realiza de la siguiente forma:

Establece unas ideas o categorías generales, colocándolos como títulos para luego desarrollar lo que sobre esa categoría puede decir, describiendo lo que le parece relevante o alusivo a ellos. Ejemplo:

#### ***“Imperio carolingio”***

- ✓ *“1500 renacieron ideas de la antigüedad”*
- ✓ *“se gesto españa, Italia, Alemania, paices bajos etc”*

#### ***“Los Francos”***

- ✓ *“Barbaros Germanos Destrulleron Roma”*
- ✓ *“Clodoveo comenzo a Gobernar a los 16 años primer rey de francos”*
- ✓ *“cuando un rey moria sus hijos o principes gobernaban”*
- ✓ *“Tierras que eran llamadas feudos, los campesinos trabajaban y no se iban de las tierras donde nacían, ellos trabajaban sin descanso y esto duro 1000 años”*

Aunque las anteriores son oraciones cortas, dan cuenta de lo que la estudiante entendió de la información que le brindó el video, además de lo que quería resaltar de la idea principal o categoría que sacó. Cuando algunas de las oraciones se leen por separado por ejemplo: *“Barbaros Germanos Destrulleron Roma”* o *“cuando un rey moria sus hijos o principes gobernaban”* dan la impresión de que les hace falta algunos artículos o sustantivos que contribuyan a complementar lo que se quiere decir, sin que parezcan ideas sueltas. No obstante comparado con el texto del estudiante anterior se encuentra un factor importante y es que las oraciones que la estudiante construyo para definir una categoría específica no solo no están sueltas sino que partir de esas ideas bien podría desarrollar un texto más largo con uno o dos párrafos.

Por ejemplo:

Los francos eran pueblos conformados por *“Barbaros Germanos que Destrulleron Roma”* *“Clodoveo comenzo a Gobernar a los 16 años convirtiéndose en el primer rey de los francos”* uno de los más jóvenes en la historia, conservando la tradición monárquica de gobierno, es decir, *“cuando un rey moria sus hijos o principes gobernaban”*. Los francos al igual que otros pueblos de la época se regían por un orden social. De esta forma las *“Tierras que poseían eran llamadas feudos, allí los campesinos trabajaban y no se iban de las tierras donde nacian, ellos trabajaban sin descanso situación que duró 1000 años”* aproximadamente.

El ejemplo anterior muestra la construcción de un texto coherente, en el que ya no solo hay ideas sueltas sino en el cual hay una explicación acerca de un tema específico en este caso los Francos, texto construido a partir de las oraciones que la estudiante edificó. El texto fue alterado al colocarle algunas frases o palabras que permitieran conectar las oraciones ya escritas, sin embargo conserva cada una de las oraciones de la estudiante, tal como ella las formulo y en el orden en el que las estableció. (Diferenciación entre la estructura superficial y profunda del lenguaje que está directamente relacionada con la comprensión que tenemos de un hecho o en este caso de un texto) (Smith, 1983 p. 84)

El ejercicio deja ver una forma interesante y dinámica para que los estudiantes se familiaricen con un tema y una materia en general en la que se ven tantos contenidos en muy poco tiempo.

**DIARIO DE CAMPO 2:** Prácticas de escritura y secuencia didáctica

<b>Lugar:</b> Institución educativa distrital Orlando Fals Borda	<b>Profesor a cargo:</b> Juan Carlos Lozano
---	---

<b>Espacio académico:</b> Ciencias Sociales	<b>Jornada:</b> Tarde
<b>Fecha:</b> Miércoles 04 de Mayo de 2016 <b>Número de estudiantes:</b> 35 <b>Tema de la clase:</b> Continuación de la clase anterior acerca de la historia del Cristianismo	<b>Curso:</b> 701 <b>Hora de inicio clase:</b> 2:05 pm <b>Hora de finalización clase:</b> 4:05 pm
<b>DESCRIPCIÓN OBSERVACIÓN</b>	
<p>La clase da inicio con la resolución de unas preguntas acerca del tema que los estudiantes habían venido trabajando en clases anteriores, basados en un texto guía llamado “Pequeña Historia del Cristianismo en Roma”</p> <p>A continuación se transcriben los seis párrafos expuestos en el texto para que los estudiantes realicen el ejercicio propuesto por el docente, el cual consiste en <b>“extraer la idea o ideas principales de cada párrafo y hacer un dibujo alusivo que represente dicho párrafo:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. <i>En el antiguo imperio Romano se adoraban mucho dioses, los cuales derivaban de los antiguos dioses griegos y posteriormente de algunos dioses del área del mediterráneo, conforme el imperio se expandía se adoptaban más y más dioses, uno de estos dioses era el dios cristiano.</i></li> <li>8. <i>Durante más de 300 años, el Imperio Romano se había ensañado persiguiendo y matando a diestra y siniestra a los cristianos, quienes profesaban la fe bajo catacumbas.</i></li> <li>9. <i>Pero un día apareció Constantino I el grande. Resulta que Constantino no sabía a cuál de todos los dioses rezar para ganar esa batalla, tras mucho meditar no llega a ninguna conclusión, así que se duerme, y durante un sueño ve una cruz sobre el sol (Símbolo del sol <b>Invictusque</b>, era una fiesta romana de la cual el fiestero de Constantino era seguidor) y sobre la cruz el grabado que decía: “Con éste símbolo vencerás” Y resultó que sí, Constantino salió ganador por lo que se convirtió al Cristianismo.</i></li> <li>10. <i>Después de la batalla de Milvio Constantino le da al Papa Silvestre I un castillo que era de Dioclesiano para que lo transformara en centro de Culto Cristiano y en l actualidad se conoce como la Basílica de San Juan de Letrán</i></li> <li>11. <i>En 324 el emperador hizo construir otra Basílica en Roma donde supuestamente martirizaron a Pedro (del cual no hay pruebas de que alguna vez estuviera o no en Roma) sobre la colina de vaticano se levantó la Basílica de San Pedro.</i></li> <li>12. <i>En 313 se promulga el edicto de Milán y se despenaliza la práctica del cristianismo y se le devuelven las propiedades a la iglesia. Pero no fue el buen Constantino el que oficializó el cristianismo como religión oficial del Imperio,</i></li> </ol>	

*eso fue obra de Teodisio en el 380 con el edicto de Tesalónica.*

Una vez entregada la guía con los párrafos, los estudiantes tienen un tiempo determinado para trabajar sobre la información contenida en cada uno de ellos. Los estudiantes leen el texto y discuten entre ellos lo que entendieron del mismo, algunos párrafos les sugieren más interrogantes que otros; razón por la cual piden al profesor esclarecer sus dudas (le preguntan, o le muestran lo que escribieron, para luego si poder representarlo con dibujos)

La actividad en parejas, se realiza de forma óptima, además permite a los alumnos, no solo discutir el texto sino que brinda la posibilidad de leer en voz alta (teniendo en cuenta que el ejercicio de lectura en voz alta favorece la diferenciación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, elemento esencial a la hora de comprender la escritura como una práctica con usos y formas que la distinguen del lenguaje oral, dotada de elementos tanto sintácticos y semánticos que los estudiantes pueden ir reconociendo). Debido a que no basta con una sola lectura para poder comprender los diferentes párrafos expuestos en el texto guía, los estudiantes hacen relectura del mismo varias veces, volviendo sobre palabras que no entienden o discutiendo alguna idea que no les quede claro.

No obstante el interés de los estudiantes parece recaer más sobre el dibujo que tienen que hacer y la forma como pueden representar lo que les llama la atención del texto, ej.: “¿*Qué son catacumbas?*” preguntan algunos, palabra utilizada al final del segundo párrafo. Cuando el docente contesta y en palabras más acertadas les recuerda lo que son, ya que lo han venido trabajando clases anteriores, los estudiantes se dedican a dibujar dichas cavernas, sin que haya un mayor trabajo sobre la idea principal del párrafo.

Una situación similar se presenta con unas estudiantes, quienes enfrentan la dificultad de no saber qué dibujar en el párrafo número tres, pues están concentradas en una palabra desconocida “*Invictusque*”

Conforme van terminando la actividad se van acercando al profesor para que les dé el visto bueno a los dibujos que realizaron y van explicando por qué dibujaron eso. Cabe anotar que normalmente hay una “**actividad de entrada**” que como su nombre lo dice sirve para introducir nociones generales sobre un tema, posterior a ella se realiza una “**actividad de fundamentación**” para relacionar o profundizar sobre el tema en cuestión.

En este caso la actividad de profundización está relacionada con el ejercicio propuesto ya en el otro curso (702) es decir, a partir de la proyección de un video llamado “El imperio Carolingio” con una duración aproximada de 15 minutos, los estudiantes debían extraer del video las 10 ideas que más llamaran su atención. Esto con el fin de complementar,

relacionar y disipar algunas dudas que aún tenían los estudiantes sobre el amplio tema que rodea la formación del Imperio Romano.

Posterior a esto y ya para terminar la clase, el docente da las instrucciones de los materiales que van a requerir para el desarrollo de la próxima clase. (1 hoja calcante, colores, regla, micropunta, lápiz etc.)

### **ANÁLISIS /COMENTARIOS**

Para esta clase el profesor trabaja sobre un texto escrito, el cual consiste en una guía con seis párrafos sobre el tema que venían trabajando, es decir, historia del cristianismo, para luego proceder con el tema del Imperio Carolingio.

La actividad de entrada es una forma muy práctica de ir involucrando a los estudiantes en el tema que se va a tratar. Resulta interesante además porque no desconoce los conocimientos previos que los estudiantes pueden tener sobre los temas tratados. Esto en concordancia con los postulados de Frank Smith sobre la teoría interna del mundo, en donde establece que el cerebro humano no es solo un cúmulo de fragmentos del pasado o un álbum de fotografías instantáneas sin ningún significado aparente, por el contrario Smith describe de forma acertada que “el sistema de conocimiento está organizado dentro de un modelo de trabajo de mundo complejo e internamente consistente, construido a través de nuestras interacciones con el mundo e integrado en un todo coherente” (Smith, 1983, p. 68) por lo tanto nuestros recuerdos están relacionados con todo aquello que conocemos.

La actividad en términos generales resulta una buena estrategia didáctica, ya que al pedir a los estudiantes que realizaran un dibujo alusivo a cada uno de los párrafos, ellos debían hacer una lectura comprensiva, obligándolos a leer varias veces el texto, lo cual los llevaba a detenerse en algunos párrafos más que en otros. En este sentido el ejercicio muestra varios factores positivos, en primer lugar al ser una actividad en parejas promueve, como se mencionó anteriormente en la descripción de la actividad, la lectura en voz alta, factor que permite a los estudiantes establecer diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, comprendiendo que la escritura no es la simple transcripción del habla, la socialización misma de la lectura que se está realizando, posibilitando esclarecer dudas, reafirmar o rebatir ideas, entre otras cosas.

De esta manera “la lectura en voz alta no implica la descodificación de la estructura superficial de lo impreso a la estructura superficial del habla, sino que también debe ser mediada a través del significado” (Smith, 1983, p. 84 )

En segundo lugar proponer la realización de un dibujo que pueda representar aquello que los estudiantes entendieron del texto implica llevar a los alumnos a hacer una comprensión o al menos un ejercicio de lectura más profundo, situación que llevo a los estudiantes a volver varias veces sobre el texto, a averiguar palabras desconocidas, comentar entre ellos si lo que ellos entendieron, lo entendieron los demás, preguntar al

profesor los asuntos que no pudieron discernir del texto etc.

Una de las situaciones más interesantes respecto a esta clase, surge cuando una estudiante, entra en conflicto al no saber qué dibujar en el párrafo número tres, el cual decía lo siguiente:

*“Pero un día apareció Constantino I el grande. Resulta que Constantino no sabía a cuál de todos los dioses rezar para ganar esa batalla, tras mucho meditar no llega a ninguna conclusión, así que se duerme, y durante un sueño ve una cruz sobre el sol (Símbolo del sol Invictusque, era una fiesta romana de la cual el fiestero de Constantino era seguidor) y sobre la cruz el grabado que decía:*

*“Con éste símbolo vencerás” Y resultó que sí, Constantino salió ganador por lo que se convirtió al Cristianismo.”*

Básicamente encontraba problemas al tratar de comprender el párrafo, para luego dedicarse a dibujar lo que había entendido del mismo. En el párrafo se encontraba una palabra desconocida *Invictusque*, la cual la obligaba a volver reiteradas veces a leer el mismo párrafo, el desconocimiento de dicha palabra anulaba cualquier intento de comprensión del apartado.

Lo anterior guarda relación con la forma cómo comprendemos al leer, Smith (1983) describe la comprensión como aquello que atendemos del mundo que nos rodea, en el caso de la lectura, la información visual que proporciona el texto (palabras, oraciones, párrafos, signos de puntuación), en relación con aquello que ya conocemos; es decir, para que un lector comprenda lo que dice determinado texto no bastaría solo con la descodificación de letras o palabras presentes en la estructura superficial del escrito, pues para que haya verdadera comprensión el lector debe ir más allá de dicha estructura y entablar una relación directa con el sentido, lo que se busca decir, en el caso de la escritura o lo que se encuentra en él, esto es, en su lectura. Sin embargo el hablar de significado, es un asunto complejo en tanto puede incluir tanto la estructura superficial como la profunda.

Por ejemplo así como el texto en conjunto es poseedor de un sentido, cada una de las palabras que conforman la estructura superficial está dotada también de un significado, No obstante uno de los inconvenientes acerca de la identificación de palabras radica precisamente en la ambigüedad del significado de estas, revisadas aisladas del texto, esto se debe a que una palabra puede significar cosas muy variadas, dependiendo del contexto en el que sea utilizada, o como aduce Smith el significado de una palabra dependerá en parte tanto del emisor como del receptor.

Retomando el asunto de la comprensión Smith (1983) explica que “la comprensión del todo, por parte de un lector puede contribuir a la comprensión de las partes, e incluso al aprendizaje de las palabras que son desconocidas” (p. 105) Por lo tanto una de las estrategias propuestas por el autor y que probablemente facilitaría la comprensión de lectura estaría orientada a “saltar” la palabra de la cual no se tiene significado a fin de leer y extraer el sentido del resto del texto, como se mencionó anteriormente aludiendo al

sentido global, evitando quedarse allí estancado, otra estrategia que valdría la pena resaltar es la conjetura, la cual implica “hacer uso del contexto para eliminar las alternativas improbables sobre lo que esa palabra desconocida podría ser” (p. 157)

En el ejemplo que se cita, las estudiantes se detenían en una sola palabra, situación que hacía que no prestaran suficiente atención al resto del texto, pasando por alto que el mismo párrafo explicaba el significado de la palabra *Invictusque*, tal como se señala a continuación:

*“Pero un día apareció Constantino I el grande. Resulta que Constantino no sabía a cuál de todos los dioses rezar para ganar esa batalla, tras mucho meditar no llega a ninguna conclusión, así que se duerme, y durante un sueño ve una cruz sobre el sol (Símbolo del sol Invictusque, era una fiesta romana de la cual el fiestero de Constantino era seguidor) y sobre la cruz el grabado que decía:*

*“Con éste símbolo vencerás” Y resultó que sí, Constantino salió ganador por lo que se convirtió al Cristianismo.”*

No obstante, pese al potencial que presenta la estrategia, el ejercicio se queda un poco corto, en términos de lo que habrían podido producir los estudiantes, basados en la información que pudieron extraer de la lectura el texto y de las predicciones e inferencias que ellos mismos iban realizando con respecto al mismo.

<b>DIARIO DE CAMPO 3: Prácticas de escritura y secuencia didáctica</b>	
<b>Lugar:</b> Institución educativa distrital Orlando Fals Borda	<b>Profesor a cargo:</b> Juan Carlos Lozano
<b>Espacio académico:</b> Ciencias Sociales	<b>Jornada:</b> Tarde
<b>Fecha:</b> Jueves 05 de Mayo de 2016	<b>Curso:</b> 702
<b>Número de estudiantes:</b> 35	<b>Hora de inicio clase:</b> 12:15 pm
<b>Tema de la clase:</b> Elaboración mapa de Europa. Identificación espacio-temporal de los temas trabajados en clase.	<b>Hora de finalización clase:</b> 2:15 pm
<b>DESCRIPCIÓN OBSERVACIÓN</b>	
<p>Para iniciar la clase, el profesor hace que los estudiantes saquen los materiales que había pedido como tarea la clase pasada, una vez los alumnos alistan sus materiales se dispone a explicar la actividad para ese día.</p> <p>En primer lugar el docente entrega a cada uno de los estudiantes un mapa de Europa para que ellos puedan calcarlo enseguida. Una vez dibujado el mapa da las instrucciones para que los estudiantes procedan a identificar tres lugares en dicho mapa: Gran Bretaña, Italia</p>	

y España. (Se debe resaltar que el mapa sin embargo se encuentra dibujado en el tablero y el maestro, va realizando lo que los estudiantes deben presentarle). De esta forma el docente esta interactuando constantemente con los alumnos, explicando lo que deben hacer y también resolviendo las dudas o interrogantes que se les presentan a los estudiantes alrededor del tema.

Esta actividad es propicia, dado que los estudiantes en éste espacio académico, es decir, en Ciencias Sociales deben abarcar diversos temas relacionados tanto con acontecimientos históricos como geográficos y sociales que hacen parte de los saberes, aprendizajes y conocimientos que permitirán a los estudiantes una mayor comprensión de los diferentes aspectos que envuelven o hacen parte de un grupo social. Por lo tanto el ejercicio tiene como fin que los estudiantes puedan establecer relaciones espacio-temporales, dicho de otro modo que reconozcan y puedan asociar los acontecimientos de carácter histórico estudiados en clase y su relación con el territorio; Dando paso a algunos interrogantes como: ¿En dónde pasó? ¿Cuáles fueron sus condiciones de emergencia? ¿Causas y consecuencias del conflicto? Entre otras.

Luego de dar tiempo suficiente para que los estudiantes copiaran el mapa, el docente indica la ubicación de algunos lugares, mares y océanos que los estudiantes tendrán que identificar más adelante (Mar Mediterráneo, Mar Negro, Océano Atlántico)

Muchos de los estudiantes al parecer tenían nociones de cómo se veía el continente europeo, otros sin embargo trataban de memorizar los nombres que el profesor iba diciendo y otros incluso tenían dificultad para ubicar en su mapa los sitios anteriormente mencionados. Acto seguido y una vez los estudiantes terminaron de copiar el mapa y ubicar los sitios, el docente explicó la forma como debían colocar las convenciones en el mapa: Una de ellas debía mostrar el lugar de ocupación del Imperio Romano de Occidente y la otra la del Imperio Romano de Oriente. Relacionando los distintos enfrentamientos que se habrían librado en aquellos territorios. (Tierras conquistadas, expansión y caída de los Imperios, así como los pueblos que estaban ubicados allí).

Todo el tiempo el profesor intenta establecer como se ha venido diciendo relaciones entre la clase que desarrolla y los temas que ha tratado en el transcurso del año, por ejemplo, como habían estado discutiendo acerca de la historia del cristianismo y las disidencias entre el imperio romano de oriente y el de occidente al profesor le importaba que los estudiantes asimilaran de qué manera se veían estas pugnas ideológicas y territoriales representadas en un mapa físico.

Algunos estudiantes comprenden mejor las indicaciones ofrecidas por el docente, otros en cambio se tardan un poco más y parecen inquietos y confundidos al tratar de ubicar en sus mapas los sitios que pedía el docente. No obstante en términos generales los estudiantes trabajan de forma organizada y atienden de manera activa durante toda la clase (realizan preguntas, entregan sus trabajos, muestran interés en las actividades propuestas y hasta preocupación por que las cosas les salga debidamente. Finalmente como la actividad no se alcanza a concluir (entrega de los dos mapas) el profesor recibe

los que alcanzaron a culminar el primer mapa y deja de tarea la entrega del segundo.

#### **ANÁLISIS /COMENTARIOS**

Hablar de Ciencias Sociales de forma general, supone hablar de su objeto de estudio, el cual podría decirse recae sobre los fenómenos y hechos sociales que forman o hacen parte de un determinado grupo social, dado su carácter histórico y cultural MEN (2006 p.100).

Esta definición puede resultar un poco problemática a la hora de estructurar lo que en teoría debe enseñarse o debe aprenderse en un área como esta, debido en parte a su ambigüedad. No obstante cabe resaltar que más que su ambigüedad lo que hace realmente complejo su estructuración es la amplitud de su objeto de estudio.

Es así, que para este caso particular se espera que los estudiantes construyan conocimiento acerca de los diversos hechos sociales, históricos y culturales que atañen a la sociedad, lo cual implica hablar, de historia, la historia lleva consigo prácticas sociales y culturales, modos de hacer y pensar de acuerdo al orden social del momento, eventos que abarcan no solo los aspectos sociales de un grupo sino además aspectos políticos, ideológicos (religión) y económicos entre otras cosas. Estos eventos o hechos sociales repercuten sobre la forma de pensar y de actuar de los hombres, generando pugnas, las cuales influyen en la forma como se relaciona el hombre con su territorio. Y es justo esa relación del hombre con el territorio lo que el profesor intenta resaltar en estas clases que dedica a identificar la posición geográfica de los imperios de los que se ha venido hablando.

Se menciona lo del objeto de estudio de esta área en particular en aras de tratar de comprender qué prácticas de escritura se dan en este espacio. Como se puede evidenciar, en esta clase, es decir este día en particular, no hay ningún proceso de escritura propiamente dicho, porque el objetivo de la clase recae en la identificación y comprensión de la relación espacio- temporal de los temas que se han venido tratando. Para comprender dicha relación es imperativo que los estudiantes tengan conocimiento de la geografía universal, familiarizándose con los mapas que muestran los lugares en dónde han tenido lugar diversos hechos históricos.

#### **DIARIO DE CAMPO 4: Prácticas de escritura y secuencia didáctica**

<b>Lugar:</b> Institución educativa distrital Orlando Fals Borda	<b>Profesor a cargo:</b> Juan Carlos Lozano
<b>Espacio académico:</b> Ciencias Sociales	<b>Jornada:</b> Tarde
<b>Fecha:</b> Martes 10 de Mayo de 2016	<b>Curso:</b> 701
<b>Número de estudiantes:</b> 32	<b>Hora de inicio clase:</b> 2:00 pm
<b>Tema de la clase:</b> El imperio Carolingio	<b>Hora de finalización clase:</b> 3:00 pm

## DESCRIPCIÓN OBSERVACIÓN

La clase da inicio con la proyección del video (El Imperio Carolingio), dado que la clase pasada, es decir la clase del 04 de mayo por falta de tiempo no se terminó de ver y por tanto quedó pendiente la actividad. Antes de empezar el video el profesor les pide a los alumnos que extraigan del video diez ideas principales, o bien sea diez ideas que les haya llamado la atención. Una vez finalizado el video el docente dicta tres preguntas más para que los estudiantes desarrollen en el transcurso de la clase:

1. *Escriba dos ideas que aparecen en el video que usted ya conocía.*
2. *Escriba tres ideas que hayan aparecido en el video y que a usted le hayan llamado muchísimo la atención. (de las ideas que inicialmente sacaron cuales les llamaron la atención y ¿por qué?*
3. *Disponga tres preguntas que usted le plantearía al video.*

Luego de dictar las preguntas el docente da tiempo a los estudiantes de responder los interrogantes que surgieron del video, ellos revisan los apuntes que tomaron (los que lo hicieron) y empiezan a pasar en limpio las ideas que iban sacando. Como se ha venido reiterando el profesor siempre está dispuesto a solventar las dudas de los estudiantes. Al revisar algunas de las ideas que los estudiantes iban construyendo, el docente hace la aclaración sobre las ideas que ellos están sacando, haciendo una distinción entre lo que es o puede ser una idea principal y lo que son frases o simplemente palabras.

Dado que en esta clase se aborda un tema tratado ya en 702 y siendo la dinámica de la clase la misma, las observaciones en este día son aprovechadas para tomar un registro del entorno visual que envuelve a los estudiantes entendiéndose aquí como un conjunto de factores o condiciones que posibilitan el debido desarrollo de las clases. Así por ejemplo la distribución de los estudiantes se hace de tal manera que todos tengan buena visibilidad y audición para que puedan atender lo que dice o escribe el profesor en el tablero. También puede resaltarse que siempre están ubicados por parejas, factor que según lo observado ha facilitado la discusión de temas tratados en clase, ya que es muy recurrente que los estudiantes deliberen, comenten y discutan entre ellos las preguntas que generalmente son formuladas en clase.

Por otro lado cabe resaltar que el salón cuenta con óptimas condiciones lumínicas, proporcionadas tanto por dispositivos artificiales (lámparas) como por la luz natural que entra por las ventanas del aula, asegurando que los estudiantes siempre tengan buena visibilidad para adelantar sus trabajos. Además de lo anterior el aula de clase cuenta con un video beam que les permite a los profesores utilizar distintas alternativas didácticas para llevar a cabo su secuencia didáctica (proyección de películas, videos, presentación de diapositivas etc.).

Volviendo a la clase, los estudiantes van terminando poco a poco la actividad propuesta por el profesor, los que no alcanzan a terminar por falta de tiempo, deben traer el ejercicio terminado la próxima clase. Seguido a esto el docente da las indicaciones para trabajar la próxima clase: *“traer una hoja calcante dividida en dos partes, en cada una de las partes trazar unas márgenes de forma que parezca un rótulo, en donde los estudiantes podrán su nombre, curso, fecha y tema trabajado”*. Esto con el fin de ir adelantando trabajo y no perder tiempo trazando márgenes en las hojas, y así poder pasar directamente a dibujar los mapas.

### ANÁLISIS /COMENTARIOS

En esta clase se retoma la actividad concerniente al video llamado el Imperio carolingio, el ejercicio como se evidenció en el otro curso, es decir, en 702 se divide en dos partes: Actividad de fundamentación precedida por una actividad de entrada.

Las actividades de entrada permiten al profesor saber que conocimientos poseen los estudiantes acerca del tema que van a ver, cada pregunta invita a los estudiantes a realizar inferencias sobre los temas que van a abordar, a extraer las ideas más importantes del texto que van a trabajar. Además de lo anterior hay una parte que tiene que ver con los intereses o la motivación de los estudiantes alentándolos a escribir aquellos aspectos del texto que más les llaman la atención.

Al respecto Cassany (1989) citando la teoría de Stephen Krashen, sobre la adquisición del código escrito, aduce que uno de los factores primordiales para aprender a escribir recae sobre la lectura, ella proporciona al aprendiz el conocimiento que le permite diferenciar el lenguaje hablado del escrito. Krashen además compara la adquisición del código escrito con la adquisición de una segunda lengua, esto es, *“la adquisición, se comprende como un proceso inconsciente parecido al que sigue un bebe al adquirir la primera lengua, siendo el aprendizaje, el estudio consciente y organizado de la lengua”*. (p 71) así mismo destaca tres elementos fundamentales por los que debe pasar el aprendiz: *“el input (o entrada de información), el organizador y el filtro afectivo”* (p.74). Este último aspecto hace referencia al aspecto motivacional del estudiante, por lo tanto los intereses del lector sobre los textos que lee podrían determinar la forma como se desarrolle su proceso escritor.

De lo anterior vale la pena resaltar, por un lado el potencial didáctico de la estrategia propuesta por el profesor, teniendo en cuenta que el tiempo también es un factor determinante a la hora de desarrollar ciertos contenidos, una hora de clase no es suficiente para abarcar lo que en teoría se pretende. Sin embargo es importante acentuar que un mayor contacto con la lectura y la escritura, podría mejorar los procesos lecto-escritores de los estudiantes, así como sus procesos a nivel de comprensión. De esta forma aunque la estrategia didáctica permita hacer cosas interesantes, es un poco limitante debido a que no se hace un mayor trabajo con las respuestas, o los escritos que

los estudiantes construyen, no se vuelve sobre los textos de nuevo y se parte del hecho que la escritura no es un proceso lineal, es decir, un texto escrito no se agota una vez escrito, por el contrario el proceso de escritura invita a leer, re leer, escribir, corregir, volver a escribir etc.

De igual forma podría argumentarse que estos procesos de escritura son responsabilidad de áreas más especializadas, como es el caso de lengua castellana, español o literatura, por citar algunos de los nombres que recibe la materia designada al área de lenguaje en algunas instituciones. No obstante, vale la pena decir que la lectura y la escritura son competencias además de prácticas que se encuentran presentes no solo en toda la maya curricular sino en distintos aspectos de la vida. Por lo tanto ¿cómo exigir que los estudiantes tengan buenos procesos de redacción, comprensión, sintaxis, ortografía entre otras cosas, si no hay muchos ejercicios de lectura y escritura?

<b>DIARIO DE CAMPO 5: Prácticas de escritura y secuencia didáctica</b>	
<b>Lugar:</b> Institución educativa distrital Orlando Fals Borda	<b>Profesor a cargo:</b> Juan Carlos Lozano
<b>Espacio académico:</b> Ciencias Sociales	<b>Jornada:</b> Tarde
<b>Fecha:</b> Miércoles 11 de Mayo de 2016	<b>Curso:</b> 701
<b>Número de estudiantes:</b> 34	<b>Hora de inicio clase:</b> 2:00 pm
<b>Tema de la clase:</b> Elaboración mapa de Europa. Identificación espacio-temporal de los temas trabajados en clase.	<b>Hora de finalización clase:</b> 4:00 pm
<b>DESCRIPCIÓN OBSERVACIÓN</b>	
<p>La clase anterior el profesor había dispuesto que los estudiantes trajeran para esta clase unos materiales (hojas calcantes, colores, micropunta etc.) para dar curso a la actividad propuesta, la cual consistía en el reconocimiento del mapa de Europa, identificado allí, los diversos conflictos históricos vistos en clases pasadas. Sin embargo antes de empezar el ejercicio el profesor realiza unas preguntas acerca de quienes no conocían o tenían alguna noción sobre el continente europeo. De los 34 estudiantes presentes solo cuatro de ellos levantaron la mano, los demás aseguraron estar familiarizados con el mapa geográfico que presenta el profesor.</p> <p>Como en el otro grupo, es decir en 702 los estudiantes empiezan a realizar el ejercicio de calcar los mapas y ubicar los lugares que el profesor les había pedido (Mar Negro, Mar Mediterráneo, Imperio Romano de occidente e Imperio Romano de oriente, destacándolos con colores diferentes, haciendo uso del conocimiento que tenían sobre las convenciones en un mapa). Una vez terminado el mapa, el docente aprovecha para relacionar y complementar los temas anteriormente tratados, señalando en el mapa que se encuentra dibujado en el tablero para que todo los estudiantes atiendan, cómo se veía Europa durante gran parte de la Edad Media y cómo sería dividido más adelante dando</p>	

paso a la conformación del Sacro Imperio Germánico, el reino de Francia, Castilla y Aragón, lo que se denominó como los estados pontificios de la iglesia, Inglaterra, entre otras. Puede decirse que la mayoría de estudiantes culmina la actividad, durante toda la clase hay participación activa por parte de los estudiantes y del profesor, quien siempre está atento a resolver los interrogantes de sus alumnos.

Es pertinente resaltar que durante éste bloque de clase debido a la hora (de 2:00 pm a 4:00 pm) los estudiantes se encuentran más distraídos que en otros horarios en los que ven ésta misma clase. La razón puede deberse a varios factores, entre los que se cuenta: antes de entrar a la clase de Ciencias Sociales, tienen Educación Física y la mayoría de ellos viene con mucha energía después de una jornada de ejercicio en un espacio exterior; la otra razón podría estar relacionada con el hecho que finalizando la clase es decir, sobre las cuatro de la tarde los estudiantes salen a tomar su descanso. Por lo tanto aunque la participación de los estudiantes es activa, en ocasiones se encuentran muy distraídos y eso hace que algunas actividades lleven más tiempo del que requieren, circunstancia que obliga al docente a repetir la instrucción un par de veces más.

Como esta clase ya se había dado en 702 y por lo tanto ya se había registrado de cierta forma la secuencia didáctica que tenía planeada el docente para llevar a cabo éste tipo de actividad, una parte de la clase se utilizó para hablar con algunos estudiantes (los que terminaron primero la actividad) acerca de sus prácticas de lectura y particularmente de escritura, en clase y fuera de ella. Esto respondieron ello:

Preguntas hechas a partir de una entrevista semiestructurada a un grupo pequeño de seis estudiantes. Se intenta transcribir al pie de la letra las respuestas dadas por los estudiantes, algunas preguntas las responden todos, esto es, no hay una intervención específica, y hay consenso, otras en cambio solo algunos estudiantes toman la palabra, como se evidencia a continuación:

**Entrevistadora:** ¿Normalmente qué les gusta leer?

**Estudiantes:** *“De todo pero sobre todo cuentos, o historias de ciencia ficción”*

**Entrevistadora:** ¿A qué se refieren con “De todo”?

**Estudiantes:** *“Si por ejemplo nos gusta leer los libros que nos muestra el profesor (no solo de esta materia sino de las otras también) canciones, o cosas de la historia, pero sobre todo nos gusta la ciencia ficción”. “A mí me gusta por ejemplo cosas como “Las 50 sombras de Grey”( Yoiber Giraldo 13 años)*

**Entrevistadora:** ¿Les gusta escribir?

**Estudiantes:** *Si, más o menos, Si, pero solo a veces ...*

**Entrevistadora:** ¿Sobre qué les gusta escribir o sobre qué escriben regularmente?

**Estudiantes:** *“Yo escribo sobre todo canciones de música rap, o también me gusta escribir grafitis con mi nombre o con cosas que me traman. Esto lo hago sobre todo cuando estoy aburrido, pero no siempre escribo, también dibujo o hago deporte” (Jairo Andrés Rojas 15 años)*

*“A mí me gusta escribir también cosas del colegio (Entrevistadora: ¿textos académicos?)*

Llámense resúmenes, ensayos, reseñas entre otras. ¿Te refieres a eso?) *Si*” (Hollman 13 años)

**Entrevistadora:** ¿Por qué te gusta más escribir ese tipo de texto Hollman?

**Estudiante:** *“Porque uno suelta la mano, escribe mejor y mejora su ortografía”* (Hollman)

**Entrevistadora:** ¿Encuentran dificultades a la hora de escribir un texto?

**Estudiantes:** *“La escritura no nos parece difícil, o al menos a mí no, lo que pasa es que es “aburrido” sobre todo la que es para el colegio, entonces da mucha pereza. Por ejemplo antes de esta clase tenemos Educación Física y venimos cansados”* (Cristian Camilo Leiton, 12 años)

*“Cuando era pequeño me gustaba escribir más cuentos, sobre todo eso, sacaba lo que más me gustaba, pero ahora ya no me gusta, me gusta más molestar, a veces escribir hace que me duelan las manos, también me gusta dibujar”* (Cristian Leiton)

**Entrevistadora:** ¿Consideran que escriben lo suficiente en esta clase?

**Estudiantes:** *“Si, siempre escribimos algo, aunque casi siempre dibujamos, escribimos más para la clase de español ahí hacemos ensayos y resúmenes. Para esta clase de escritura hacemos las preguntas o ideas principales y copiamos las biografías”* (Yuliana Gaitán, 12 años )”

**Entrevistadora:** De las biografías de personajes que les pide el profesor ¿Ustedes sacan un resumen con lo que les parece más importante o la copian tal cual aparece en el libro?

**Estudiantes:** *“ Las copiamos tal como aparecen en los libros, nos parece mejor, porque si hacemos un resumen podemos dejar por fuera cosas que son importantes”* (Yuliana)

Nota aclaratoria: Muchas de estas preguntas son complementadas en una encuesta realizada a algunos estudiantes de grado séptimo específicamente en 702. Se realizaron en este curso debido a la disponibilidad de tiempo tanto de los estudiantes como del docente a cargo, en otras palabras los instrumentos como entrevistas o encuestas fueron aplicados tratando de afectar lo menos posible el cronograma de clase del profesor, entendiendo que semanalmente los estudiantes tienen apenas tres horas de clase de Ciencias Sociales y a veces no basta para agotar los contenidos. En muchas de las preguntas anteriores no fue posible profundizar sobre el tema debido al tiempo del cual se disponía.

La entrevista que se realizó lleva el nombre y la edad de los estudiantes que intervenían, como se mencionó al inicio, algunas respuestas no llevan ningún nombre debido a que contestaban casi todos al tiempo o concordaban con las respuestas de los demás.

#### **ANÁLISIS /COMENTARIOS**

El ejercicio de observación de esta clase en particular, no se centró como en clases anteriores en el análisis de la secuencia didáctica que proponía el maestro, en clave de las prácticas de escritura de los estudiantes en éste espacio académico. En primer lugar porque la actividad ya se había presenciado en el otro séptimo, no hubo mucha variación

respecto a este curso debido a que el objetivo principal de la clase se enfocaba en la realización de los mapas de Europa y en la identificación de los territorios sobre los que se había venido hablando en clases anteriores (Imperio Romano de Oriente e Imperio Romano de Occidente), es decir, no se realizaron ejercicios de escritura propiamente dicha. En segundo lugar, porque debido a la dinámica que generalmente se da en este espacio, los estudiantes están prestando atención al texto sobre el cual tendrán que trabajar más adelante (Video, guía con preguntas etc.) por lo tanto no hay mucho tiempo para poder interactuar con ellos sin que de pronto se viera afectado el trabajo que debían hacer.

Conforme iban terminando algunos estudiantes, y con el permiso del docente, se tomó provecho de ese pequeño espacio para conversar con ellos sobre sus prácticas de escritura. De las respuestas de los estudiantes se evidencio lo siguiente:

- De los estudiantes entrevistados, la mayoría aseguró o estuvo de acuerdo en estar familiarizados con lo que podría llamarse escritura (y lectura) por placer (relacionados con canciones de su música predilecta, grafitis etc.). Dado que no se limitan a leer o a escribir solo sobre los textos que circulan en el espacio académico. Algunos de ellos incluso recurren a la biblioteca a buscar títulos sobre ciencia ficción o literatura juvenil (Cincuenta Sombras de Gray).
- Es notorio que en esta asignatura los ejercicios escriturales de los estudiantes no suelen ser muy extensos, lo que no implica que no sean interesantes, lamentablemente muchas de las ideas que extraen los estudiantes de los textos vistos se quedan allí, es decir, se da por sentada y terminada la actividad para pasar a otro tema.

Lo anterior puede deberse en primera instancia al tiempo del cual disponen, para esta materia (apenas tres horas semanales), en segundo lugar a la amplitud de contenidos que los estudiantes deben ver en este espacio académico (historia, geografía, competencias ciudadanas, clima, medio ambiente, sin contar las evaluaciones y nivelaciones que el docente debe alcanzar a hacer) y por último a la dinámica que el profesor ha dispuesto para hacer que los contenidos sean aprendidos, dando mayor preponderancia a las comprensiones que hacen sus estudiantes de lo aprendido a través de dibujos, que aunque también implican que el estudiante realice un ejercicio de comprensión, no solo sobre lo que está leyendo sino de lo que quiere dar a entender con su dibujo, no reemplazan un proceso metacognitivo como la escritura.

- La mayoría de estudiantes entrevistados tienen la percepción de que los ejercicios de escritura académica, son asunto de otras áreas como por ejemplo español. Algunos dicen que es, en esa materia donde ellos ven ortografía y trabajan textos escritos como los ensayos y los resúmenes, aclarando que en esta asignatura también hacen resúmenes de las biografías que les pide el profesor, pero sobre todo dibujan.

Sobre este punto llama la atención la forma como se conciben la lectura y la escritura

desde la propuesta implementada por la secretaria de educación de Bogotá, en la cartilla sobre reorganización curricular de enero de 2011. Allí dentro de lo que se denomina herramientas para la vida, cuya función radica en “facilitar la apropiación de conocimientos fundamentales para desenvolverse en el mundo de hoy” (Cfr. Alcaldía mayor de Bogotá, 2011. 58), figuran precisamente la lectura y la escritura, como núcleos indispensables para comprender el mundo. Caracterizándolas como aprendizajes fundamentales que pueden garantizar el acceso a la cultura., todo esto de conformidad con los fines de la educación, establecido en la Ley general de educación 115 de 1994. Por lo tanto, las prácticas de lectura y escritura, como prácticas socio culturales, se encuentran de cierta forma desdibujadas en el aula, pues aunque se concibe como aprendizajes elementales para la vida, aún se piensa que son solo incumbencia de una asignatura en específico.

- Para algunos estudiantes la escritura no les procura mayor dificultad, argumentan que más que difícil, escribir les parece aburrido.

Lo anterior refleja no solo cómo conciben los estudiantes una práctica como la escritura, sino cómo dicha práctica es abordada desde los escenarios académicos. En el aula este proceso tiende a limitarse a la adquisición del código, viendo en dicha práctica un medio que permite a los estudiantes, realizar un dictado, transcribir un texto, presentar un trabajo etc. Situación que lleva a comprender la escritura no como una práctica social, presente en diversos ámbitos de la vida y que por lo tanto no podría reducirse a los escenarios escolares, sino como una “herramienta” presente y funcional solo en el aula, por lo tanto en palabras de Emilia Ferreiro (2000) la escritura se percibe como una práctica descontextualizada en donde “la escuela todavía funciona como si los libros y las bibliotecas no existieran” (...) “el maestro no está preparado para trabajar con libros, en plural; está capacitado para trabajar con un libro, que es el que él domestica a su manera, y dice “de la página 5 a la 15”, y no lean lo que precede ni lo que sigue. Copien esto y lean aquello” (p. 155)

Ahora bien, con esto no se busca incriminar la labor que hace el maestro frente a las prácticas de lectura y escritura, sino comprender qué conlleva a que suceda esto, a qué se enfrentan, pues habría que entrar a mirar el contexto y los retos que día a día los docentes, profesionales en formación y en general quienes en general día a día trabajan al respecto.

<b>DIARIO DE CAMPO 6:</b> Prácticas de escritura y secuencia didáctica	
<b>Lugar:</b> Institución educativa distrital Orlando Fals Borda	<b>Profesor a cargo:</b> Juan Carlos Lozano
<b>Espacio académico:</b> Ciencias Sociales	<b>Jornada:</b> Tarde
<b>Fecha:</b> Martes 17 de Mayo de 2016	<b>Curso:</b> 701

<p><b>Número de estudiantes:</b> 33</p> <p><b>Tema de la clase:</b> ¿Qué fueron las Cruzadas? (Semana tres)</p>	<p><b>Hora de inicio clase:</b> 2:15 pm</p> <p><b>Hora de finalización clase:</b> 3:15 pm</p>
<p><b>DESCRIPCIÓN OBSERVACIÓN</b></p>	
<p>Cada vez que se da inicio a un tema nuevo, el profesor inicia la clase presentando el tema realizando algunas preguntas alusivas a el. Esto con el fin de sondear qué interrogantes tienen los estudiantes acerca del tema, qué saben y qué no saben, es decir, cuáles son sus nociones sobre el tema a tratar entre otras cosas. La pregunta que da comienzo a la clase es “¿Alguien sabe o ha oído hablar acerca de las cruzadas?” Varios estudiantes levantaron la mano tímidamente como sin estar muy seguros de lo que el profesor había preguntado, éstos al ver que no todos la levantaban la bajaban de nuevo rápidamente. Acto seguido y como nadie se decidía a decir públicamente que sabía sobre el tema, el docente da paso a la <b>actividad de entrada</b>, la cual consiste como se ha dicho en fichas anteriores en averiguar o en palabras más acertadas en trabajar con los estudiantes a partir de lo que ellos ya saben o pueden saber de determinado tema, entendiendo a los mismos como sujetos con saberes y conocimientos previos. Para ello el docente proyecta dos imágenes sobre el tablero referentes al tema en cuestión (para este caso particular son dos figuras de dos caballeros con estandartes de la Iglesia católica).</p> <p>La primera imagen, retrata a un caballero con espada y escudo, de fondo se encuentra la edificación que representa la iglesia (católica). El caballero lleva el símbolo de la cruz tanto en su armadura como en su escudo.</p> <p>La segunda imagen cuenta con la representación de varios caballeros adornados todos con estandartes que llevan impresos el símbolo de la cruz, y arriba de cada caballero se encuentran dibujadas un tipo de cruz específico, el mismo que llevan ellos en sus escudos y capas, los cuales a su vez llevan las siguientes inscripciones: ST. SEPULCRE, MALTE, TEMPLE, ST. JACQUES DE L’EPEE y TEUTONIQUE</p>	

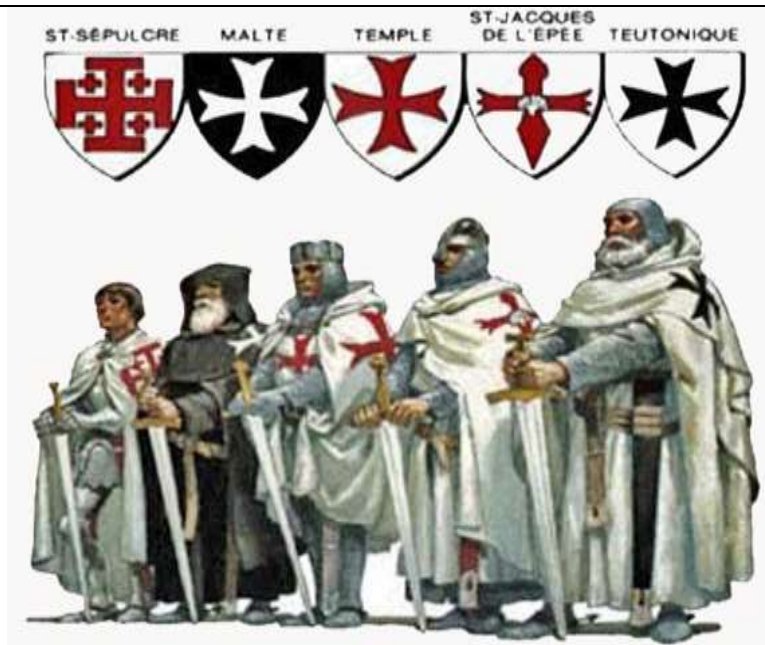


Imagen extraída de: <http://compilhistoire.pagesperso-orange.fr/chevalerie.htm>

Más adelante el docente explicaría que cada uno de esos escudos correspondía al tipo de orden militar que representaba cada uno de los caballeros que emprendieron las distintas campañas militares-religiosas, comprendidas a partir del S. XI y llevadas a cabo aproximadamente hasta finales del S. XIII. Esto con el fin conquistar lo que ellos llamaban “Tierra santa” Territorio ocupado principalmente por musulmanes. Cada una de estas instituciones aunque en esencia perseguían o estaban constituidos bajo los mismos principios, tenían unas características particulares e incluso libraron batallas más allá de los territorios de Jerusalén y Palestina, como es el caso de los caballeros Teutónicos, orden reconocida por el Papa hacia el año de 1192 y cuyo lugar de acción estuvo concentrado sobre la frontera oriental de Alemania.

Seguido a la proyección de las imágenes, el maestro formula las siguientes preguntas para dar inicio a la actividad propuesta inicialmente (actividad de entrada)

1. *“Observe las dos imágenes proyectadas y escriba cinco características o ideas que se le vienen a su cabeza”*
2. *“Responda las siguientes preguntas:*
  - a. *¿Cree usted que las religiones necesitan ejércitos para defenderse? SI, NO ¿Por qué?*
  - b. *¿Por qué cree que la Iglesia Cristiana, católica necesitó un ejército para defenderse?*
  - c. *¿Cómo se comporta usted con personas que no son de su misma religión?”*

La respuesta a la primera pregunta obedece de forma general a una descripción de las imágenes, es decir más que sacar algunas ideas alusivas a lo que pueden representar las imágenes los estudiantes se limitan a describir algunas características que componen la

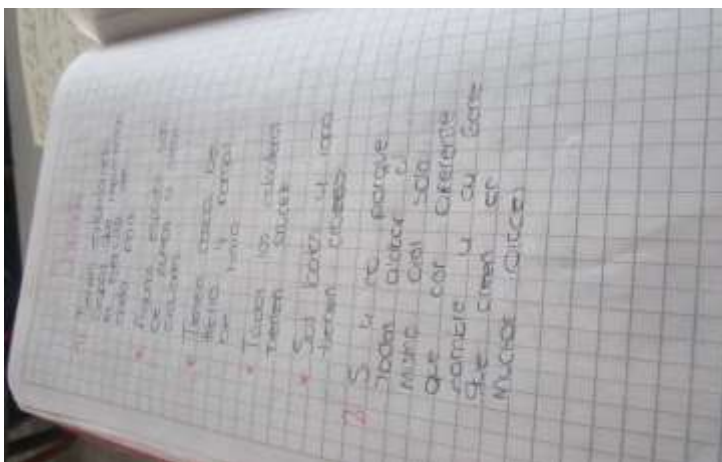
imagen. Al ir terminando la actividad los estudiantes se van acercando al profesor para preguntarle si lo que escribieron se encuentra bien.

Una vez terminada la actividad de entrada se pasa a la **actividad de fundamentación** apoyada en una muestra audiovisual y didáctica que explica groso modo lo que fueron las cruzadas, ¿por qué se desencadenaron estas batallas?, ¿qué intereses perseguían?, ¿quiénes fueron los responsables?, ¿cuáles fueron las consecuencias?, entre otras. Terminando la presentación del video el profesor les pidió a los estudiantes que escribieran en sus cuadernos una definición sobre lo que fueron las cruzadas y otra para lo que representaron los caballeros cruzados, todo esto basado en la información proporcionada a partir de la muestra audiovisual y las acotaciones que iba realizando el profesor a partir del video; por ejemplo como estas guerras llevaban implícito no solo la idea de “convencer” al “otro” de cuál era la verdadera religión sino de cómo imponerse con el fin de conquistar y por lo tanto reclamar dichos territorios.

Por último y debido a que el tiempo resulta apremiante en los espacios de una sola hora, el docente cierra con un par de conclusiones y aclara algunas de las dudas que se presentan por parte de los estudiantes.

## ANÁLISIS /COMENTARIOS

Para esta actividad se recurre de nuevo a un ejercicio de escritura, que requiere que los estudiantes analicen un par de imágenes alusivas al tema que se va a tratar, en este caso “Las cruzadas”.



A continuación se realiza la transcripción de las respuestas de construidas por una de las estudiantes (Solo se transcriben las respuestas debido a que las preguntas se encuentran escritas párrafos atrás):

- *“Tienen estándares grupos que representan el ejercito de cada país”.*

- *“algunas espadas son de puntas y otras circulares”*
- *“Tienen cascos de Hierro y mangas de hierro”*
- *“todos los caballeros tienen cruces”*
- *Punto 2. “Si y no porque todas alabar al mismo Dios solo que con Diferente nombre y ay gente que creen en muchos Dioces”*
- *“Porque no todas las iglesias se la van bien por el territorio”*
- *“pues bien no los discrimino ni nada porque son iguales a nosotros solo que creen en otros Dioses”*

- ✓ Sobre este punto llama la atención, la forma como la estudiante dispone del espacio para construir sus oraciones, es decir, centradas y en cada renglón no hay más de cuatro palabras.
- ✓ Aunque hay algunos errores de ortografía, en términos generales el texto es comprensible y hay claridad en la mayoría de ideas que pretende expresar. No obstante dichas ideas podrían desarrollarse más, de manera que lo que se pretende decir sea más exacto y no de espacio a ambigüedades.
- ✓ El texto escrito de la estudiante, guarda cierto grado de similitud con el lenguaje oral, “se escribe como se habla”. Hay ausencia de algunos conectores y signos de puntuación que proporcionan al texto y al lector una guía de qué está diciendo el autor, qué quiere decir, que tono utiliza etc. Estas pautas también se encuentran en el lenguaje oral, solo que a diferencia del texto escrito , el tono de voz, las pausas que hace el hablante al emitir sus enunciados los gestos que hace entre otras cosas le permiten al interlocutor comprender qué quiere expresar el emisor. De allí que la lectura sea uno de los factores primordiales para aprender a escribir

como advierte Cassany, citando a Smith (1983), pues no solo le proporciona al lector o al escritor los conocimientos sobre cómo se escribe (ortografía, uso de conectores, reglas sintácticas y gramaticales, signos de puntuación etc.) sino que además le ayuda al escritor a establecer diferencias entre lenguaje oral y el escrito.

Esta clase de ejercicios como se ha dicho reiteradas veces tienen gran potencial, ya que el estudiante todo el tiempo debe extraer ideas principales de los textos que trae el profesor para trabajar, lo cual supone volver sobre el texto, plantear interrogantes, hacer un ejercicio de comprensión para poder construir oraciones a partir de lo que entendieron. Sin embargo, muchos de estos ejercicios no trascienden. ¿Qué hacer no solo para que vayan más allá, sino para que la escritura sea una práctica contextualizada?

Una de las posibilidades sería pedirles a los estudiantes que escribieran por ejemplo una carta dirigida a una persona que profese una religión distinta a la que ellos profesan, comunicándoles lo que ellos piensan al respecto. Otra opción podría orientar la escritura de un texto (derecho de petición, carta, solicitud) a partir de una situación real o imaginaria con la que los estudiantes se puedan sentir identificados, ejemplo: Van a realizar un “derecho de petición” o una carta dirigida a los directivos de una institución educativa en donde una estudiante fue expulsada por profesar una religión diferente a la socialmente aceptada.

Los ejemplos anteriores son solo un par de alternativas que podrían fomentar la escritura, e incentivar el gusto por ella si se muestra a los estudiantes que no solo se escribe para presentar un trabajo en el colegio, sino que la escritura como práctica social y cultural, hace parte de lo que llamamos cultura escrita, presente en diversos ámbitos sociales; que leer y escribir no es un asunto importante en ámbitos escolarizados, más aún que no son procesos concernientes solo a una asignatura. Se puede incentivar a los estudiantes a mejorar sus prácticas de lecto escritura sin que ello afecte los contenidos que se trabajan en otras áreas.

<b>DIARIO DE CAMPO 7:</b> Prácticas de escritura y secuencia didáctica	
<b>Lugar:</b> Institución educativa distrital Orlando Fals Borda	<b>Profesor a cargo:</b> Juan Carlos Lozano
<b>Espacio académico:</b> Ciencias Sociales	<b>Jornada:</b> Tarde
<b>Fecha:</b> Miércoles 25 de Mayo de 2016	<b>Curso:</b> 701
<b>Número de estudiantes:</b> 38	<b>Hora de inicio clase:</b> 2: 15 pm
<b>Tema de la clase:</b> El imperio Bizantino	<b>Hora de finalización clase:</b> 4:15 pm
<b>DESCRIPCIÓN OBSERVACIÓN</b>	

La clase inicia con la presentación del tema “El Imperio Bizantino”, para ello el docente a cargo ha preparado un ejercicio que incluye la presentación de un video corto que contribuya a ilustrar las principales características de este periodo. Acto seguido se propone la actividad de fundamentación, la cual consiste en reforzar los conocimientos aprendidos. Para ello el maestro les pide a los estudiantes, una vez concluido el video que saquen las ideas principales expuestas en la proyección anteriormente mencionada, pero que esta vez lo hagan a través de dibujos.

El profesor realiza aclaraciones respecto a algunos datos que arroja el video, por ejemplo en el video todo el tiempo se están refiriendo al Imperio Bizantino, razón que lleva a los estudiantes a preguntar que si ese es diferente al Imperio Romano, que han visto clases atrás. El docente esclarece que aquello que se conoció como Imperio Bizantino es lo mismo que lo que en clases anteriores ellos identificaban como Imperio Romano de oriente; también les habla de las condiciones que hicieron posible la división de las dos Iglesias dando como resultado por un lado la formación de la Iglesia Romana católica y apostólica y por el otro lado la Iglesia Romana ortodoxa. Además de lo anterior explica a los estudiantes como los ejércitos de las cruzadas se alzaron contra el Imperio Bizantino, apoyados por el vaticano.

Cabe anotar que aunque los videos presentados en clase tienen una duración mínima que oscila entre 15 y 20 minutos, la cantidad de información que contienen hace que los estudiantes no la alcancen a retener toda, por esta razón para la óptima realización del ejercicio el video tuvo que proyectarse dos veces.

En términos generales la dinámica de la clase estuvo orientada como en clases anteriores a establecer distintas relaciones entre los temas que se van viendo y los que han sido tratados previamente en clases pasadas, esto con el fin de lograr que los estudiantes aprehendan los diferentes contenidos, estableciendo relaciones de asociación. Así en esta clase se recordó y reforzó la formación del Imperio Romano, la división del mismo (Imperio Romano de Oriente e Imperio Romano de Occidente) la caída de Constantinopla y las consecuencias del fin de una Era.

A medida que los estudiantes van dibujando, realizan las preguntas alrededor del tema que no les quedaron claras. Esta actividad se prolonga hasta las 3:00 p.m. es decir, la primera hora de clase. La segunda hora es utilizada para llevar a cabo un ejercicio de evaluación sobre los temas que han visto hasta el momento.

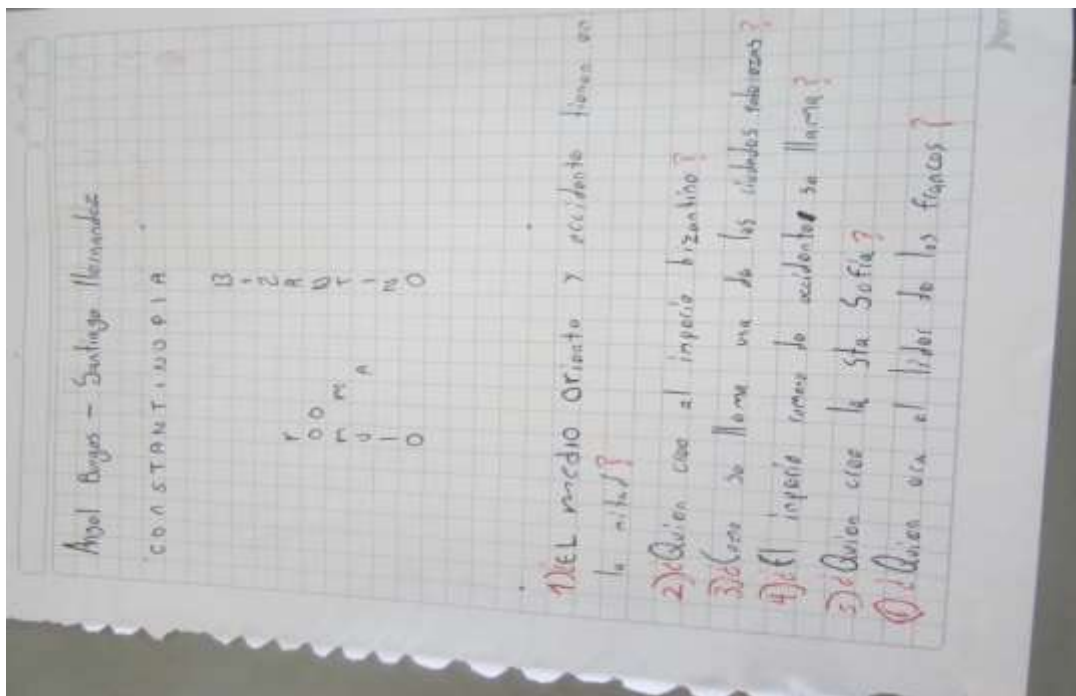
La actividad consistió en elaborar por parejas una sopa de letras o un crucigrama con un mínimo de ocho pistas (ocho conceptos trabajados en clase) que diera cuenta de los temas tratados y que comprendían el segundo periodo. Con esta actividad se cierra como se dijo el segundo periodo y empieza la semana de nivelación para los estudiantes que tienen asuntos académicos pendientes, los demás salen a vacaciones. Fin de las observaciones.

#### **ANÁLISIS /COMENTARIOS**

Esta es la última secuencia de observaciones que se registra en la Institución, debido en primer lugar a que los estudiantes salen a vacaciones de mitad de año y en segundo lugar porque se cumplió el plazo otorgado por el rector para realizar dichas observaciones. Se comprende que un agente externo a la institución en ocasiones puede ser un factor de distracción para los estudiantes. Sin embargo gracias a la cooperación tanto del docente como de los estudiantes se alcanza a recoger información pertinente para el presente trabajo investigativo.

Al ser la última clase que tienen los estudiantes antes de salir a vacaciones, se divide la primera hora para trabajar sobre el tema que se tenía previsto y no afectar el cronograma de actividades propuesto para el año y la segunda hora para evaluar los temas vistos. La evaluación consiste en realizar una sopa de letras o crucigrama que dé cuenta de lo que han aprendido hasta el momento, los estudiantes pueden recurrir a sus apuntes para realizar la actividad.

A continuación una muestra de cómo los estudiantes realizan la actividad:



Para mayor comprensión de lo escrito por los estudiantes se transcriben las preguntas:

1. ¿EL Medio oriente y occidente tienen en la mitad?
2. ¿Quién creo al imperio bizantino?
3. ¿Como se llama una de las ciudades poderosas?
4. ¿El imperio romano de occidente se llama?
5. ¿Quién creo la Sta Sofia?
6. ¿Quién era el líder de los Francos?

La actividad es interesante porque da mayor preponderancia a la comprensión que a la

memorización de contenidos, por esta razón los estudiantes pueden recurrir a las notas que han tomado en el transcurso del año. Lo que al profesor le interesa evaluar son aquellos conocimientos que los estudiantes han aprehendido y qué dudas o equívocos se han presentado respecto al tema. Por ejemplo en la pregunta cuatro el estudiante puede referirse al Imperio Bizantino, solo que no es el Imperio Romano de Occidente sino de Oriente. En este caso habría que preguntarse si fue una confusión al elaborar o escribir la pregunta, o si realmente existe esa duda.

Es significativa también la actividad porque entiende que los estudiantes son sujetos activos, y propositivos, por lo tanto no se limitan a responder preguntas sino también a formularlas. Lo que no quiere decir que por ejemplo las pruebas de selección múltiple no logren el cometido de averiguar qué tanto sabe un estudiante sobre determinado tema, es solo que la tarea de construir preguntas coloca al estudiante en una posición activa, pues debe pensar en su interlocutor, en la persona a la que va dirigido el texto. Elementos esenciales para pensar en escritura.

## Universidad Pedagógica Nacional



Modelo de encuesta: protocolo de análisis y observación de las prácticas de escritura en estudiantes de séptimo grado de la Institución educativa distrital Orlando Fals Borda

Nombre del espacio académico: Ciencias Sociales

Nombre completo del (a) estudiante

Edad: 12 a 15 años aproximadamente

Género: F M

Grado: 702 Jornada tarde

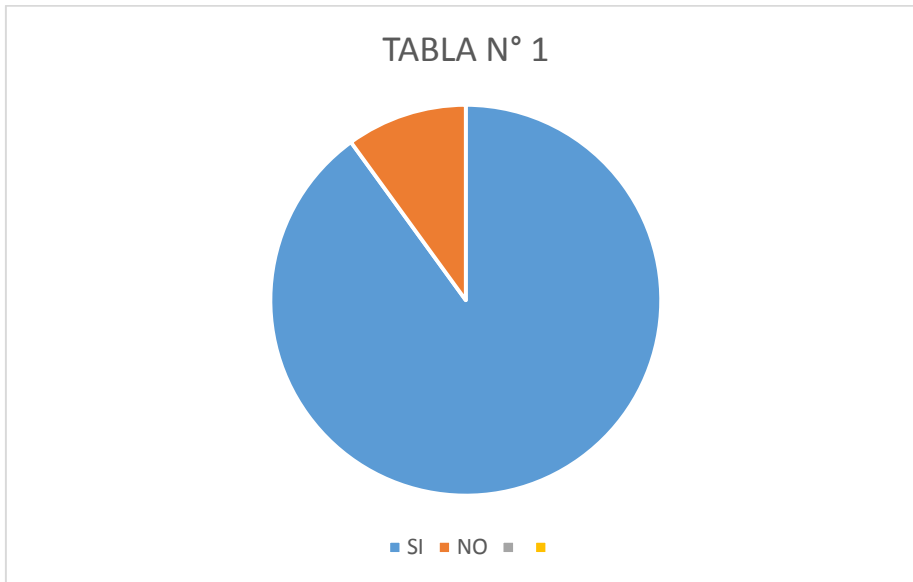
Fecha de realización:

Número de estudiantes encuestados: 21

### **PRIMER BLOQUE:**

**Marca con una X y justifica tu respuesta, en caso de que se requiera.**

**1. ¿Te gusta escribir? SI NO (Justifica tu respuesta)**



Número de estudiantes encuestados: 21

Opción SI: 19 estudiantes = 90%

Opción NO: 2 estudiantes = 10%

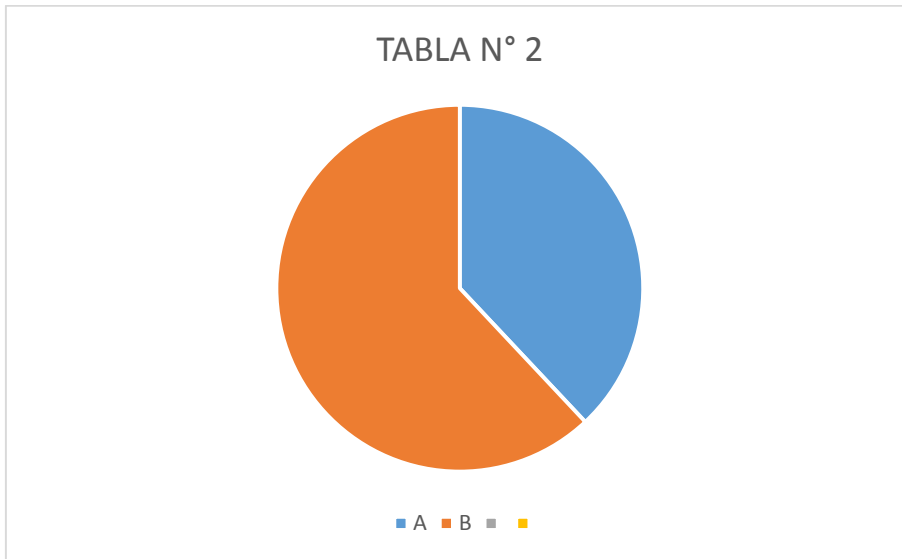
Las justificaciones de los estudiantes que eligieron la opción de SI, se relacionan con factores de gusto, escritura por placer y mejoras en su ortografía.

Las justificaciones de los estudiantes que eligieron la opción de NO se encuentran relacionadas con aspectos de ortografía, y falta de interés en ello.

## 2. ¿En qué lugares escribes normalmente?

A. Solo en/para el colegio

B. Fuera del colegio ¿Dónde?



Número de estudiantes encuestados: 21

Opción A: 8 estudiantes = 38%

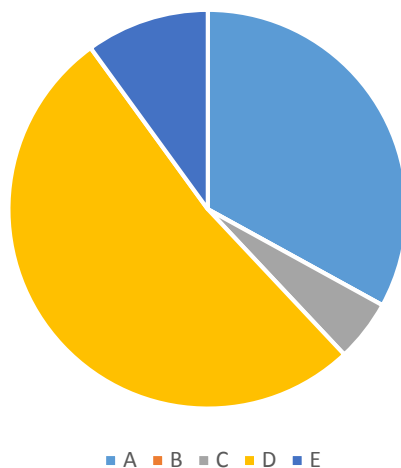
Opción B: 13 estudiantes = 62%

Los estudiantes que escogieron la opción B, mencionaron lugares como su casa, las bibliotecas, en el parque eventualmente. Algunos especificaban que lo hacían en el colegio pero también fuera de él para comunicar algo a otras personas, por ejemplo escribir para el novio, para los hermanos etc.

**3. ¿Cuál de los siguientes medios utilizas con mayor frecuencia para escribir?**

- A. Chat (Redes sociales, celular, whatsapp)
- B. Correo electrónico
- C. escritura a mano (cartas, documentos, poemas, cuentos)
- D. Todas las anteriores
- E. Ninguna de las anteriores

TABLA N° 3



Número de estudiantes encuestados: 21

Opción A: 7 estudiantes = 33%

Opción B: 0 estudiantes = 0%

Opción C: 1 estudiante = 5 %

Opción D: 11 estudiantes = 52%

Opción E: 2 estudiantes = 10%

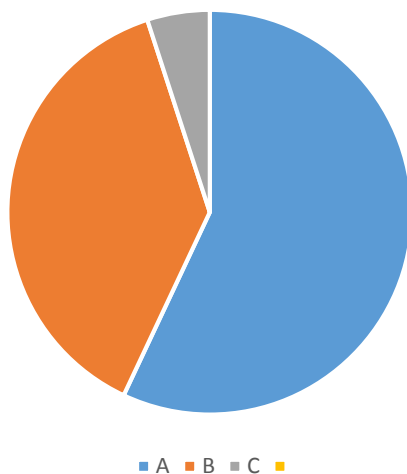
**4. Cuando escribes, que tipo de texto se te facilita escribir más:**

A. Textos académicos: (ensayos, reseñas, resúmenes)

B. Textos de corte “informal” (poesías, cartas,)

C. Otros/Cuáles \_\_\_\_\_

TABLA N° 4



Número de estudiantes encuestados: 21

Opción A: 12 estudiantes = 57 %

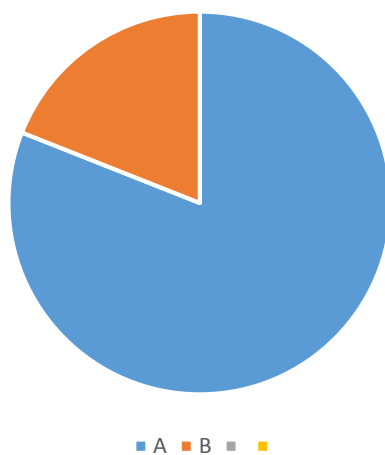
Opción B: 8 estudiantes = 38 %

Opción C: 1 estudiante = 5 %

**5. ¿Se te dificulta escribir?**

SI NO

TABLA N°5



Número de estudiantes encuestados: 21

Opción SI: 4 estudiantes = 19%

Opción NO: 17 estudiantes = 81 %

**6. A. si la respuesta anterior fue SI Responde Qué dificultades encuentras al escribir**

Dentro de las respuestas más recurrentes de los estudiantes que aseguraron encontrar dificultades a la hora de escribir figuran aquellas relacionadas con la confusión de palabras, la falta de ortografía, y mejoras en la letra.

**B. si la respuesta anterior fue NO Responde por qué consideras que es fácil escribir**

Entre las respuestas de los estudiantes que afirmaron no encontrar dificultades a la hora de escribir figuran:

- Una gran parte asegura que escribe bien, porque tiene buena letra y saben leer muy bien
- Otros aseveran que escribir no es difícil porque se los han enseñado desde que entraron al colegio, por lo tanto ya se acostumbraron a hacerlo y cuentan además con los conceptos básicos para escribir bien.
- Algunos asocian escribir “bien” con la capacidad de concentrarse y de nuevo aparece la noción de buena ortografía.
- Una pequeña parte asocia el no tener dificultades al escribir porque les gusta hacerlo.

**7. ¿Con que frecuencia lees?**

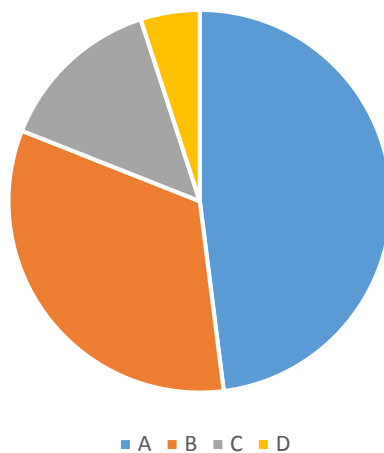
A. Todos los días

B. Solo cuando me lo piden

C. Muy rara vez

D. Solo para el colegio

TABLA N° 6



Número de estudiantes encuestados: 21

Opción A: 10 estudiantes = 48 %

Opción B: 7 estudiantes = 33 %

Opción C: 3 estudiante = 14 %

Opción D: 1 estudiantes = 5%

### **8. ¿Qué tipo de textos te gusta leer?**

A. Novelas literarias o cuentos ¿Cuáles?

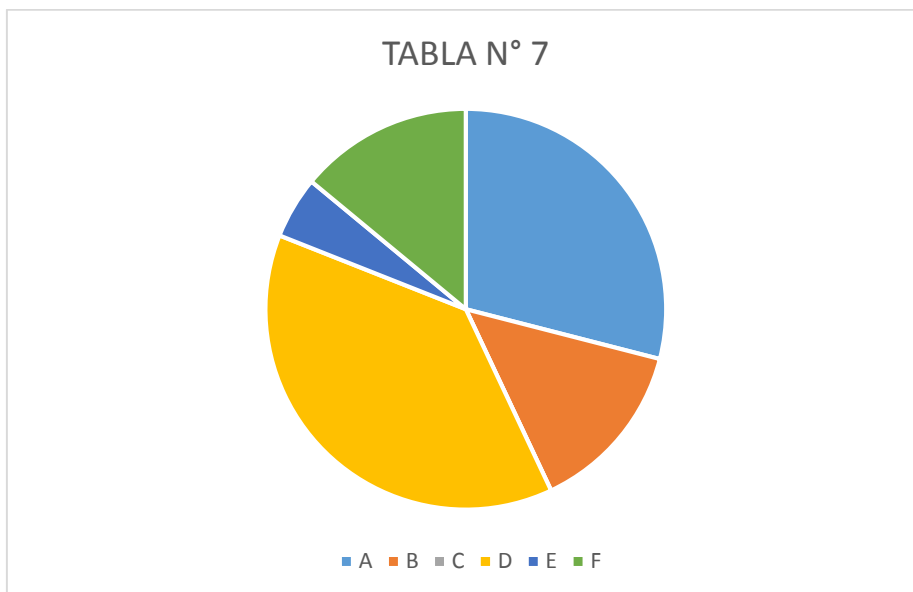
B. Periódicos Revistas ¿Cuáles?

C. Textos académicos ¿Cuáles?

D. Historietas o tiras cómicas ¿Cuáles?

E. Artículos científicos ¿Cuáles?

F. Poesía ¿Cuáles?



Número de estudiantes encuestados: 21

Opción A: 6 estudiantes = 29 %

Opción B: 3 estudiantes = 14 %

Opción C: 0 estudiante = 0 %

Opción D: 8 estudiantes = 38 %

Opción E: 1 estudiantes = 5 %

Opción F: 3 estudiantes = 14%

### 9. ¿Cuál fue el último libro que leíste y qué fue lo que más te gustó de él?

En este punto las respuestas fueron muy variadas, no obstante se intentó ubicar los textos escritos que citaron los estudiantes en cuatro categorías:

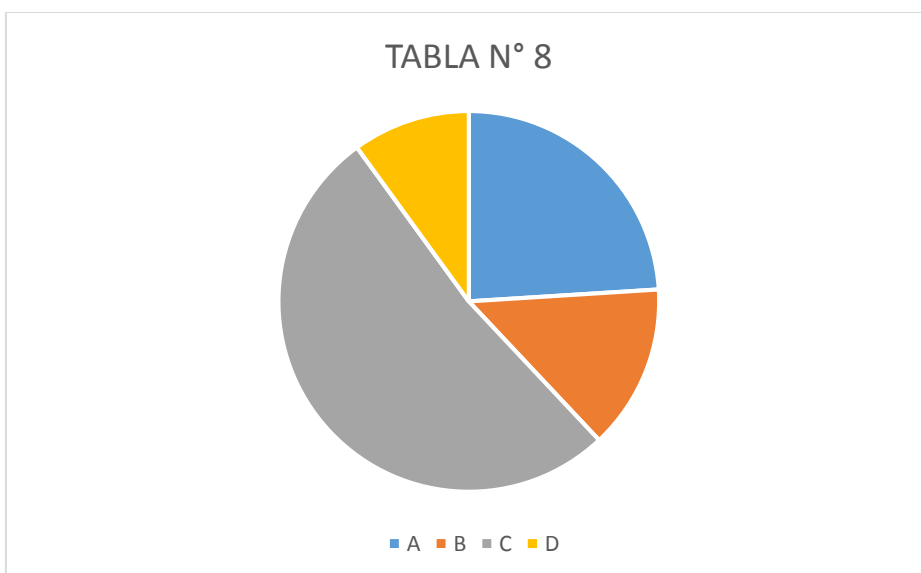
1. **Literatura juvenil:** En esta categoría se pusieron títulos de textos como: Narnia, Bajo la misma estrella, Buenos días princesa, La fábrica de Chocolate, Colombia, mi abuelo y yo, Cazadora de sombras, y El conejo de felpa.
2. **Textos “Informales” cortos que no referencian necesariamente un autor específico:** Libros de refranes, poemas, coplas, historietas, libros sobre la naturaleza y los animales, Lo que los jóvenes preguntan volumen II.
3. **Libros de texto, utilizados en alguna asignatura:** Malditas matemáticas, Alicia en el país de los números.
4. **Respuestas que no hacen alusión a un texto específico si no a algún aspecto de la lectura que les llama la atención:** “He leído muchos libros porque me gusta y

*no recuerdo uno en específico, Me gustan los libros que traen dibujos, son muy divertidos”*

### 10. Que haces antes de leer un texto

- A. consultas primero los temas relacionados con el texto que lees (indagas)
- B. “ojeas” recorres el texto a nivel general, para saber de qué puede tratarse.
- C. Vas a la tabla de contenido para revisar si los temas te interesan
- D. Realizas algún tipo de esquema al leer (mapa conceptual, mapa mental, resumen etc.) que luego te permita escribir sobre el texto.

SI NO ¿Cuál (es)? \_\_\_\_\_



Número de estudiantes encuestados: 21

Opción A: 5 estudiantes = 24 %

Opción B: 3 estudiantes = 14 %

Opción C: 11 estudiantes = 52 %

Opción D: 2 estudiantes = 10 %

Los estudiantes que escogieron la opción D escribieron mapas conceptuales.

\* Es necesario aclarar que en interés del presente ejercicio investigativo recae sobre las prácticas de escritura académica de los estudiantes sin embargo las preguntas 7,8,9 y 10 están relacionadas con la lectura, debido a la orientación conceptual que tiene el presente

trabajo de investigación, es decir, desde los autores que forman parte del corpus teórico se expone que la lectura es una parte esencial en el proceso de escritura, por lo tanto resulta relevante conocer un poco de las prácticas de lectura que tienen los estudiantes.

## **SEGUNDO BLOQUE:**

### **1. ¿En qué barrio vives?**

El 95% de los estudiantes encuestados pertenecen a la localidad quinta de Usme, solo 1 estudiante, esto es el 5% manifestó vivir en Candelaria la nueva. Los demás viven en barrios que pertenecen a la localidad, entre ellos se cuenta: Santa Librada, Barranquillita, Brasilia, La Aurora, el Cortijo y la Andrea. La mayoría de ellos pertenecen a estratos 1 y 2.

### **2. Escribe quienes conforman tu núcleo familiar, es decir con quienes vives**

Se identificaron los siguientes Núcleos familiares:

- Papá, Mamá, Hermanos (as)
- Mamá, Hermanos, Abuela (los)
- Papá, Mamá, Hermanos, Cuñada y Sobrinos
- Mamá, Padrastro, Hermanos
- Papá y Mamá

### **3. Describe de forma breve a que se dedican tus padres, ¿Cuál es su ocupación o profesión?**

Las profesiones u ocupaciones de los padres o acudientes de los estudiantes que se registraron son muy variadas:

Madres:

- Vendedoras (artículos varios, Independientes/ empleadas)
- Oficios varios
- Estilistas
- Enfermeras
- Amas de casa (Un porcentaje pequeño: 5 estudiantes)

Padres/Padrastrros

- Conductores (Servicio público, camiones, Fábricas)
- Técnicos (electricistas, mantenimiento de computadores, mecánicos)

- Vigilantes
- Construcción
- Servicios varios

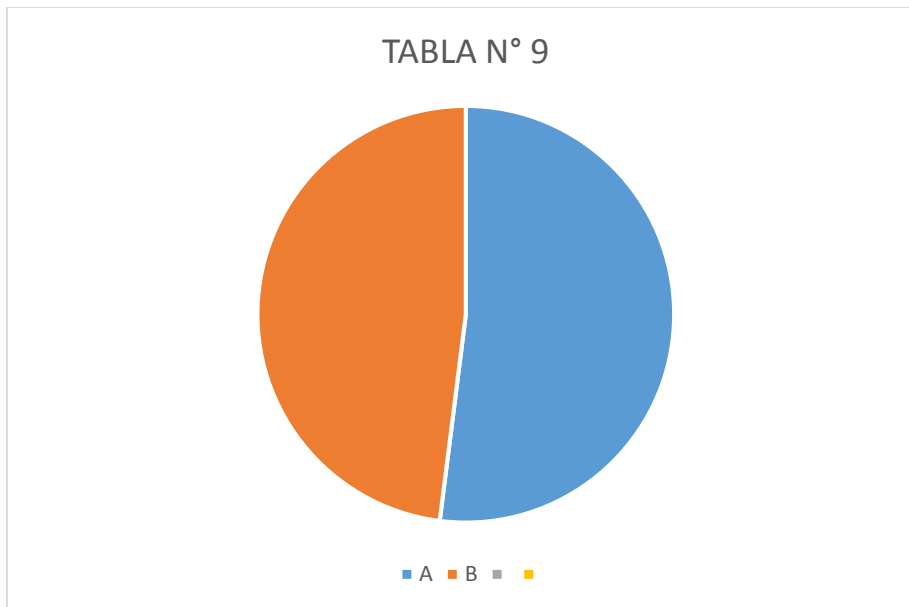
Llama la atención que en la mayoría de los núcleos familiares registrados los dos padres trabajan, solo se registró un pequeño porcentaje de madres cuya ocupación es ser ama de casa.

#### 4. Cuando te dejan trabajos escritos:

A. Recurras o requieres la ayuda de algún miembro de tu familia

SI / NO ¿a quién? ¿Por qué?

B. Si la respuesta anterior fue NO, podrías describir la manera como realizas las tareas (específicamente trabajos escritos) para el colegio



Número de estudiantes encuestados: 21

Opción A: 11 estudiantes = 52%

Opción B: 10 estudiantes = 48%

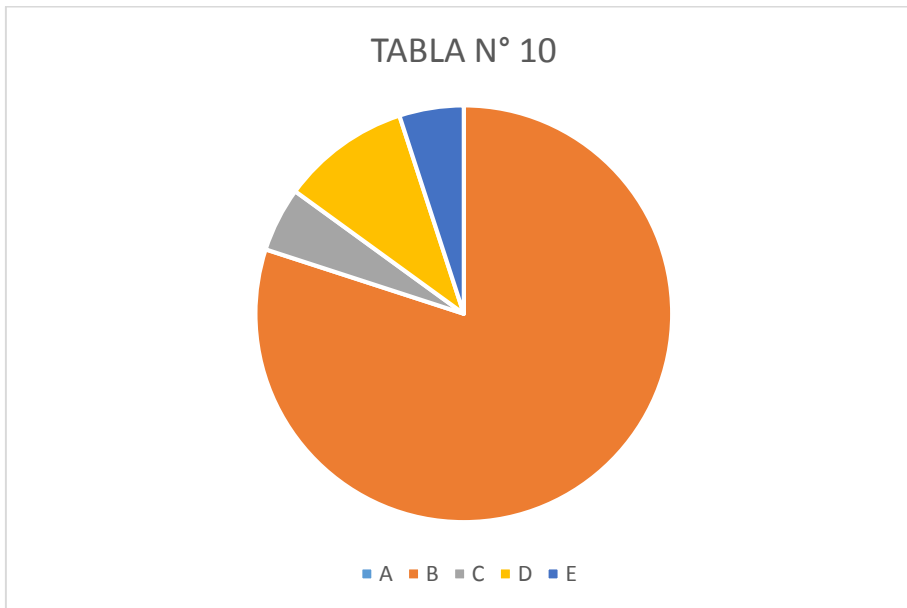
De los que respondieron que si pedían eventualmente ayuda, mencionaron a la mamá, y algún familiar con profesión específica (Tías profesoras, Hermanos mayores estudiantes)

Los que manifestaron que no pedían ayuda, argumentaron que no la necesitaban, que cuando requerían ayuda recurrían a internet, o algún libro de texto, leían y luego escribían lo que ellos entendían.

### TERCER BLOQUE:

#### 1. Normalmente que textos escritos pide el docente

- A. Reseñas
- B. Resúmenes
- C. Ensayos
- D. Cuentos
- E. Otros / cuales



Número de estudiantes encuestados: 21

Opción A: 0 estudiantes = 0 %

Opción B: 17 estudiantes = 80 %

Opción C: 1 estudiante = 5 %

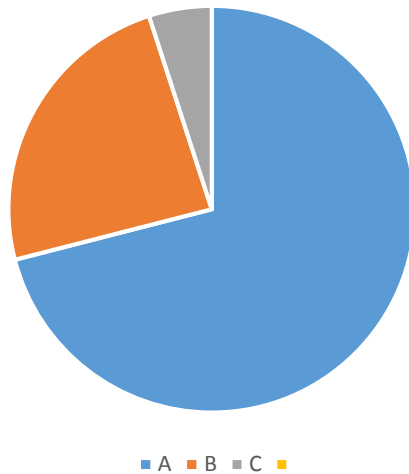
Opción D: 2 estudiantes = 10 %

Opción E: 1 estudiante = 5 %

#### 2. ¿Con que frecuencia escriben en este espacio académico?

- A. Siempre
- B. Algunas veces
- C. Nunca

TABLA N° 11



Número de estudiantes encuestados: 21

Opción A: 15 estudiantes = 71 %

Opción B: 5 estudiantes = 24 %

Opción C: 1 estudiante = 5 %

**3. Cuando el profesor les pide que realicen un trabajo escrito:**

A. Les explica los pasos a tener en cuenta para su elaboración

B. Da ejemplos de cómo realizar el ejercicio que pide

C. Entrega correcciones sobre el texto que les pide y permite otra entrega evaluando las correcciones

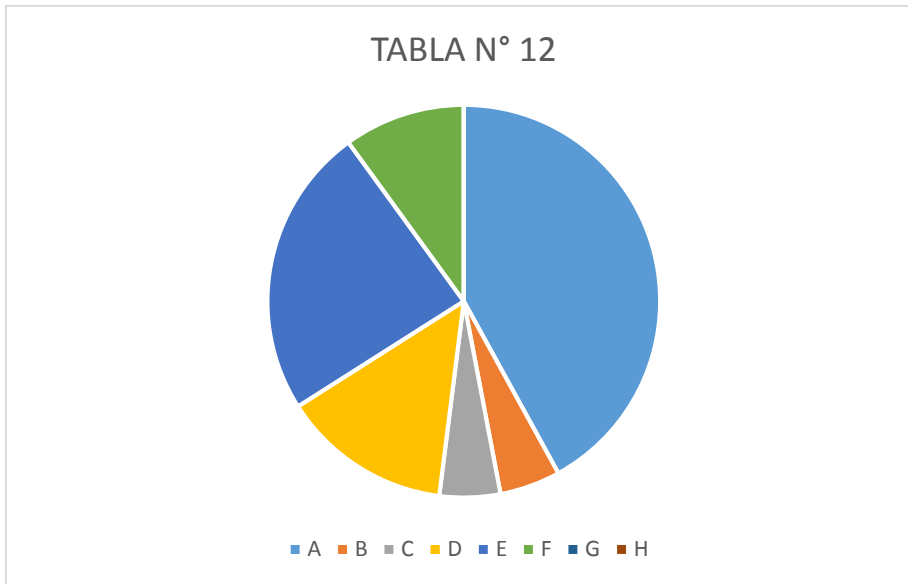
D. Todas las anteriores

E. Solo A y B

F. Solo A y C

G. Solo B y C

H. Ninguna de las anteriores



Número de estudiantes encuestados: 21

Opción A: 9 estudiantes = 42 %

Opción B: 1 estudiantes = 5 %

Opción C: 1 estudiante = 5 %

Opción D: 3 estudiantes = 14 %

Opción E: 5 estudiante = 24 %

Opción F: 2 estudiantes = 10 %

Opción G: 0 estudiantes = 0 %

Opción H: 0 estudiantes = 0 %

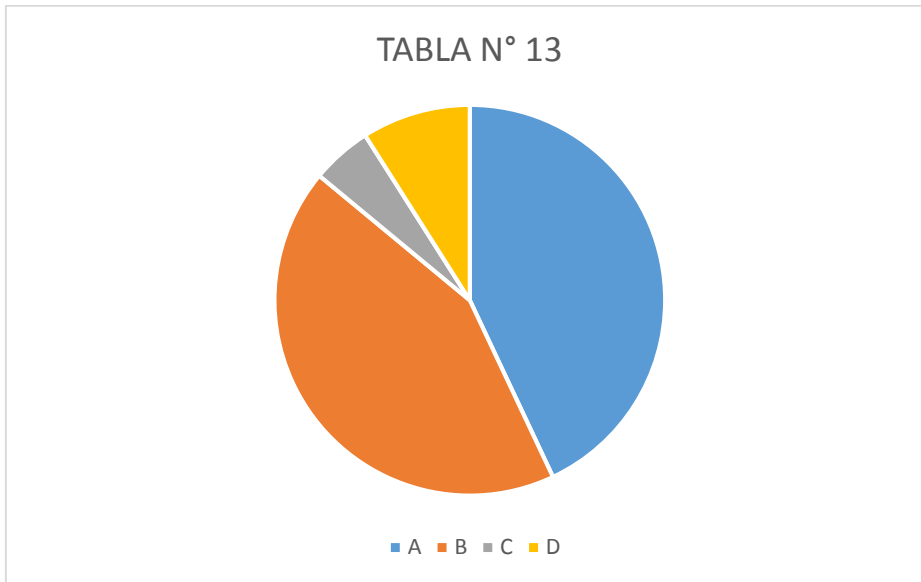
**4. Al realizar tus ejercicios de escritura:**

A. Realizas uno o varios borradores

B. Tomas nota de las ideas centrales del texto sobre el que vas a escribir

C. Realizas un esquema para comprender mejor lo que estás leyendo

D. Hay lectura y relectura del texto que escribiste



Número de estudiantes encuestados: 21

Opción A: 9 estudiantes = 43%

Opción B: 9 estudiantes = 43 %

Opción C: 1 estudiante = 5 %

Opción D: 2 estudiantes = 9 %

**5. cuando escribes un texto, a cuál de las siguientes opciones le prestas mayor atención:**

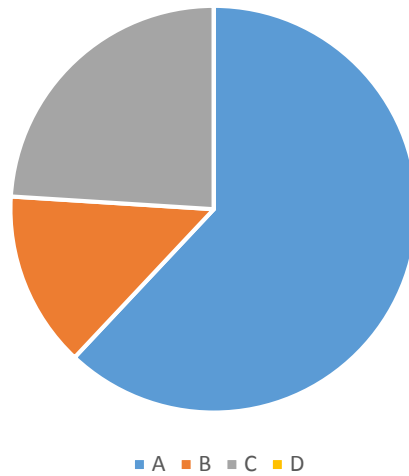
A. ortografía

B. Redacción

C. Al sentido o la coherencia que presente el texto que escribí.

D. Ninguna de las anteriores

TABLA N° 14



Número de estudiantes encuestados: 21

Opción A: 13 estudiantes = 62 %

Opción B: 3 estudiantes = 14 %

Opción C: 5 estudiante = 24%

Opción D: 0 estudiantes = 0%

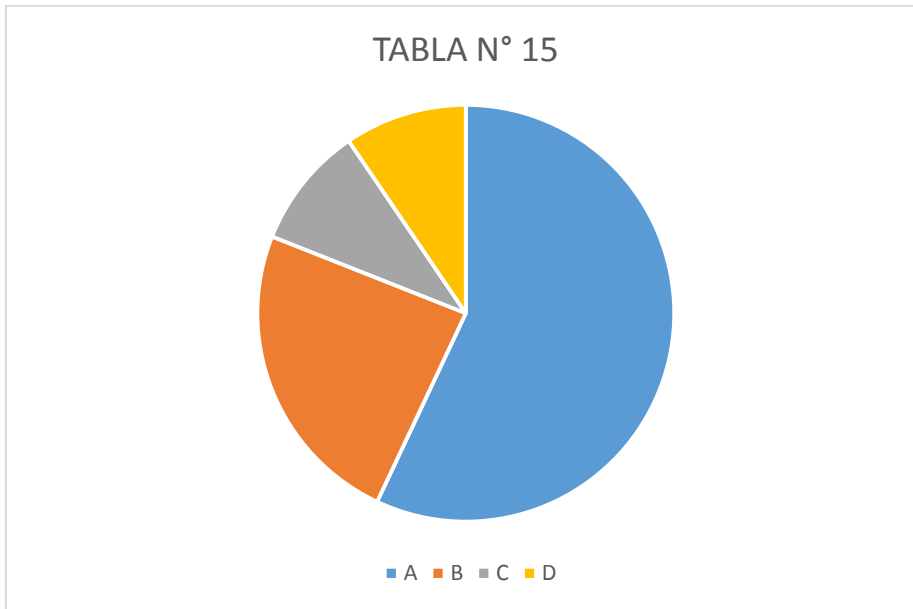
**6. Antes de escribir un texto ¿qué haces?**

A. Tomas apuntes de las cosas que le parecen relevantes

B. Subraya las ideas que considera más importantes

C. Realizas esquemas que le permiten organizar sus ideas

D. Ninguna de las anteriores



Número de estudiantes encuestados: 21

Opción A: 12 estudiantes = 57 %

Opción B: 5 estudiantes = 24 %

Opción C: 2 estudiantes = 9.5 %

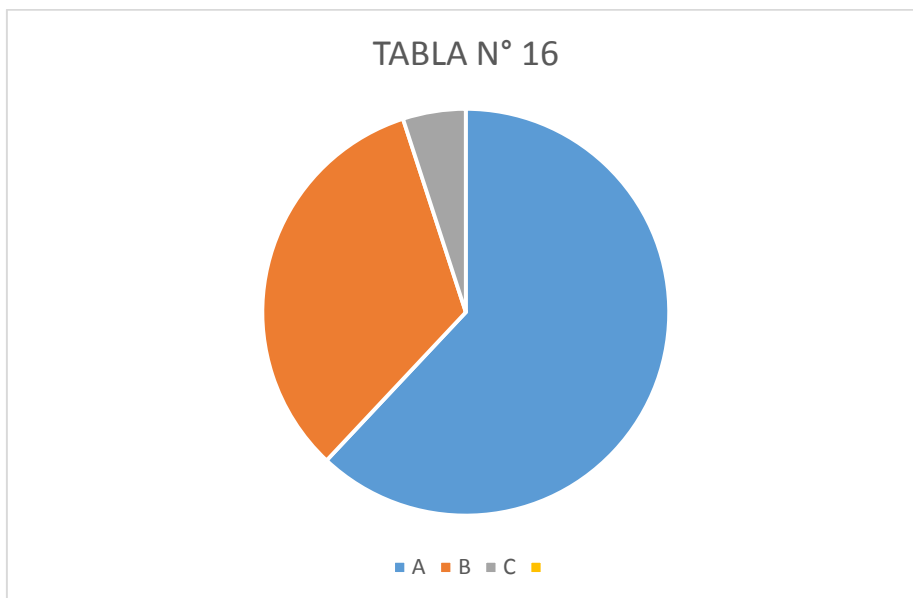
Opción D: 2 estudiantes = 9.5 %

**7. Durante el proceso de escritura normalmente ¿qué haces?**

A. realizas varios borradores y luego si una versión final del texto

B. escribe una sola vez

C. Ninguna de las anteriores



Número de estudiantes encuestados: 21

Opción A: 13 estudiantes = 62 %

Opción B: 7 estudiantes = 33 %

Opción C: 1 estudiante = 5 %

**8. Si marcaste ninguna de las anteriores describe en forma breve lo que hace normalmente durante el proceso de producción de un texto.**

De los 21 estudiantes encuestados solo 1 eligió la opción C, y respondió textualmente lo siguiente: “*Pues leo muy bien profundiso que puedo escribir y empieso*” se mantiene el texto tal como el estudiante lo escribió.

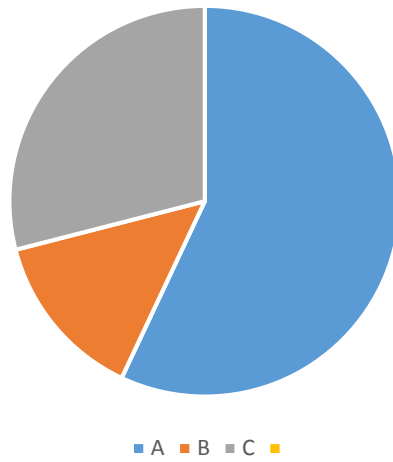
**9. Después de escribir un texto, que es para entregar al maestro:**

A. Lo vuelves a leer para verificar lo que escribiste

B. No haces relectura, porque confías en lo que escribiste

C. Revisas que no haya errores de ortografía

TABLA N° 17



Número de estudiantes encuestados: 21

Opción A: 12 estudiantes = 57 %

Opción B: 3 estudiantes = 14 %

Opción C: 6 estudiante = 29 %

## Universidad Pedagógica Nacional



Modelo de entrevista semiestructurada acerca de las prácticas de escritura en estudiantes de séptimo grado de la Institución educativa distrital Orlando Fals Borda

Las preguntas citadas a continuación sirvieron de base para orientar la discusión hacia el tema que nos ocupa: caracterización de las prácticas de escritura en grado séptimo, a luz del pensamiento conceptual.

En el primer tópico incluía un grupo de preguntas dirigidas al docente que estaba a cargo, las cuales estuvieron orientadas hacia la comprensión del lugar o la importancia que el maestro le da a la escritura como práctica social y cultural dentro de su espacio académico, aspecto que se retomará con mayor detalle más adelante.

¿Cuál es el lugar que se le asigna al proceso de escritura, puntualmente la escritura que se da en el aula o en contextos escolarizados? ¿Qué puede producir el estudiante de acuerdo a sus capacidades? ¿Cuál es la puesta de escena del docente (secuencia didáctica, dinámica de la clase) frente a la clase y en relación a los textos que producen los estudiantes? ¿Se evidencian algunas etapas durante el proceso? ¿Cuáles? ¿Qué tipo de textos son utilizados por el docente?, entre otras.

El segundo tópico giró en torno a las preguntas que pretendían indagar por las prácticas de escritura propiamente dichas, unas dirigidas al docente y otras hacia la perspectiva de los estudiantes, ejemplo de ello son: ¿Qué tipo de prácticas se dan en el aula de clase teniendo como marco de referencia los estándares curriculares? ¿En qué tiempo ven los estudiantes la clase de Ciencias Sociales? Y si este factor puede verse reflejado en las prácticas de escritura de los estudiantes,

¿Cuál es la respuesta de los estudiantes frente a las prácticas de escritura, específicamente las referidas a la escritura académica o escolar? En cuanto a los estudiantes las preguntas se orientaron de la siguiente forma: ¿Te gusta escribir? ¿En qué lugares escribes normalmente? ¿Encuentras dificultades a la hora de producir un texto escrito? ¿Cuáles, de qué tipo? ¿Cuáles son tus prácticas de escritura? Estas preguntas se reforzaron con la aplicación de una *encuesta* que los estudiantes respondieron sobre el tema en cuestión.

### **Entrevista realizada a los estudiantes:**

**Entrevistadora:** ¿Normalmente qué les gusta leer?

**Estudiantes:** *“De todo, pero sobre todo cuentos, o historias de ciencia ficción”.*

**Entrevistadora:** ¿A qué se refieren con “de todo”?

**Estudiantes:** *“Si, por ejemplo nos gusta leer los libros que nos muestra el profesor (no solo de esta materia sino de las otras también) canciones, o cosas de la historia, pero sobre todo nos gusta la ciencia ficción”. “A mí me gusta por ejemplo cosas como “Las 50 sombras de Grey” (Yoiber Giraldo 13 años).*

**Entrevistadora:** ¿Les gusta escribir?

**Estudiantes:** *Si, más o menos, Si, pero solo a veces... (Esta pregunta es contestada por todos casi al tiempo, se separa con comas las respuestas).*

**Entrevistadora:** ¿Sobre qué les gusta escribir o sobre qué escriben regularmente?

**Estudiantes:** *“Yo escribo sobre todo canciones de música rap, o también me gusta escribir grafitis con mi nombre o con cosas que me traman. Esto lo hago sobre todo cuando estoy aburrido, pero no siempre escribo, también dibujo o hago deporte” (Jairo Andrés Rojas 15 años).*

*“A mí me gusta escribir también cosas del colegio (Entrevistadora: ¿textos académicos? Llámense resúmenes, ensayos, reseñas entre otras. ¿Te refieres a eso?) Si” (Hollman 13 años*

**Entrevistadora:** ¿Por qué te gusta más escribir ese tipo de texto Hollman?

**Estudiante:** *“Porque uno suelta la mano, escribe mejor y mejora su ortografía” (Hollman)*

**Entrevistadora:** ¿Encuentran dificultades a la hora de escribir un texto?

**Estudiantes:** *“La escritura no nos parece difícil, o al menos a mí no, lo que pasa es que es “aburrido” sobre todo la que es para el colegio, entonces da mucha pereza. Por ejemplo, antes de esta clase tenemos Educación Física y venimos cansados” (Cristian Camilo Leiton, 12 años)*

*“Cuando era pequeño me gustaba escribir más cuentos, sobre todo eso, sacaba lo que más me gustaba, pero ahora ya no me gusta, me gusta más molestar, a veces escribir hace que me duelan las manos, también me gusta dibujar” (Cristian Leiton).*

**Entrevistadora:** ¿Consideran que escriben lo suficiente en esta clase?

**Estudiantes:** *“Si, siempre escribimos algo, aunque casi siempre dibujamos, escribimos más para la clase de español, ahí hacemos ensayos y resúmenes. Para esta clase de*

*escritura hacemos las preguntas o ideas principales y copiamos las biografías” (Yuliana Gaitán, 12 años)”.*

**Entrevistadora:** De las biografías de personajes que les pide el profesor ¿Ustedes sacan un resumen con lo que les parece más importante o la copian tal cual aparece en el libro?

**Estudiantes:** *“Las copiamos tal como aparecen en los libros, nos parece mejor, porque si hacemos un resumen podemos dejar por fuera cosas que son importantes” (Yuliana).*

#### **Entrevista realizada al docente:**

**Entrevistadora:** ¿Cuál es el lugar que se le asigna al proceso de escritura, puntualmente a la escritura que se da en el aula o en contextos escolarizados?

**Profesor:** *“Considero que se le da un lugar fundamental ya que contribuye a fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes y a desarrollar una mejor comprensión de los hechos históricos y sociales a los que se tiene que enfrentar en sus vida académica. Además de permitir mejorar o complementar otros procesos educativos tales como ortografía, la expresión verbal y la lectura comprensiva.*

**Entrevistadora:** ¿Qué puede producir el estudiante de acuerdo a sus capacidades?

**Profesor:** *“es complicado concentrarse en los escritos y la forma de hacerlos de cada uno de los estudiantes que tenemos a cargo, muchas veces el MEN establece que el estudiante al cursar un grado debe cumplir con unas competencias a nivel disciplinar y cognitivo específicas que le permita desenvolverse en cada una de las asignaturas. Sin embargo en la práctica se encuentra uno con otro panorama. En grado séptimo la mayoría de estudiantes atiende a los ejercicios que les coloco, empero, hay algunos otros que no alcanzan a cumplir ese objetivo y entonces hay que buscar la forma de nivelarlo”*

**Entrevistadora:** ¿Cuál es la puesta de escena del docente (secuencia didáctica, dinámica de la clase) frente a la clase y en relación a los textos que producen los estudiantes?

**Profesor:** *“A mí me gusta trabajar mucho con los estudiantes sobre una puesta didáctica llamada **rutinas de aprendizaje** basadas en tres componentes: ver, pensar y preguntar. Por eso me gusta trabajar con distintas muestras audiovisuales que captan rápidamente la atención de los estudiantes para luego proponer ejercicios que los conlleven a hacer preguntas y a generar discusión en torno a los contenidos que estamos tratando, para que la clase no se quede en un ejercicio en donde el estudiante sólo debe copiar lo que dice el profesor. En esta clase tratamos de escribir con los estudiantes, pero procuro trabajar con ellos textos cortos en donde les pueda quedar algo. En grados superiores como en grado decimo y once donde dicto filosofía trabajamos más sobre la producción escrita*

**Entrevistadora:** ¿Se evidencian algunas etapas durante el proceso de escritura de los estudiantes? ¿Cuáles?

**Profesor:** *“Mmmm, es difícil poder determinarlo desde mi área ya que considero importantes los procesos de escritura que desarrollan los estudiantes, sin embargo, debo centrarme en los contenidos que desde mi área ellos deben aprender”.*

**Entrevistadora:** ¿Qué tipo de textos son utilizados por el docente para el desarrollo de la clase?

**Profesor:** *“En los séptimos, normalmente no trabajo libros completos. En primer lugar porque es difícil centrarme en un solo libro que pueda abarcar todos los contenidos que debemos abordar durante el transcurso del año. Además colocarles un resumen de un libro es un poco dispendioso, los estudiantes se preocuparán más por transcribir el libro que por hacer una comprensión exhaustiva de él. Por eso procuro trabajar textos más cortos en donde los estudiantes puedan trabajar los conceptos más relevantes de la clase.”*



